



# Magyar Református Nevelés

református pedagógiai szaklap



VIII. évf.

2. szám

2007. május

## A TARTALOMBÓL:

Tematikus összeállítás:  
Pedagógiai műhely

Kooperáció a tanórán

A kritikai gondolkodás  
fejlesztése

Az erdei iskola létforma  
sajátosságai

Egyháztörténet tanítása  
hittanórán

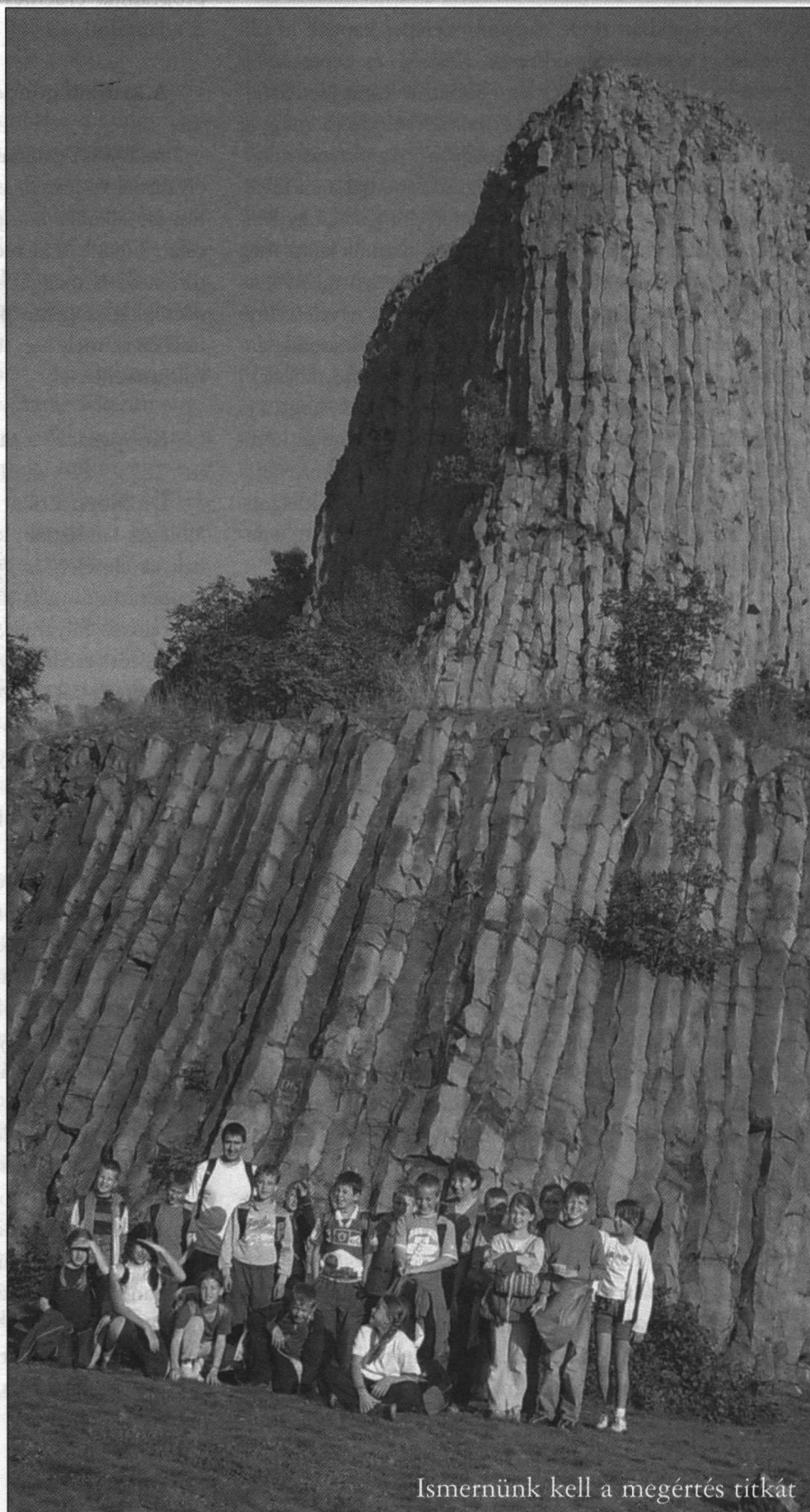
Drámapedagógia  
és hitoktatás

Néhány bekezdés a  
bibliodrámáról

Szeretetszolgálat a  
miskolci Lévy József  
Református Gimnázium  
és Diákotthonban

Református Egyház  
Szeretetszolgálati  
Irodájának pályázati hírei

A magyar református nevelés  
477. tanévében



Ismernünk kell a megértés titkát



*Több olvasónk kérte, hogy lapunkban tömör leírásban foglaljuk össze az egyes cikkeket.*

### **Pedagógiai műhely**

*Szerkesztői jegyzet*

Napjainkban egyre nagyobb szerepet kapnak az oktatásban a korszerű módszerek. Készség- és képességfejlesztés mellett (helyett) legújabbban a kompetenciafejlesztés hangzatos szövege is bekapcsolódik a magyar közoktatás „didaktikai kakofóniájába”. Az oktatás minősége kétségkívül függ a pedagógusok módszertani felkészültségétől, azonban nem árt odafigyelni Karácsony Sándor szavaira: „ha modern pedagógusok akarunk lenni, meg kell fejtenünk az eddig még megfejthetetlen talányt, ismernünk kell a megértés titkát.” Magyar nevelés című esszéjének rövid részletével vezetjük be idei második számunkat, melyben jórészt újdonságnak számító, korszerű pedagógiai módszereket mutatunk be. Hisszük, hogy a jó módszerek terjesztése mindannyiunk felelőssége és kötelessége. Ugyanakkor legalább ekkora felelősségünk van a gyermekek nevelésében is, jó látni, hogy szerzőink elgondolásainak a nevelés felől is van üzenete: a nevelő és a nevelt közös munkája teremhet gyümölcsöket.

### **Egyháztörténet tanítása hittanórán**

Az egyháztörténet oktatásának megközelítéséhez ad új szempontot Dr. Nagy István, aki rövid előadásában Czeglédy Sándor katechetikai írására utalva azt javasolja, hogy az egyháztörténeti eseményeket, hitünk hőseinek cselekedeteit az Úr Igéjének megvalósulása szempontjából vizsgáljuk meg.

### **Drámapedagógia és hitoktatás**

Szabó Sándor írásának első felében a drámával foglalkozó ember nehézségeivel szembesíti az olvasót. Hittanórára az átlagosnál is ritkábban merünk új módszereket bevinni, az írás második részében a szerző a legkisebbek számára alkalmazható drámapedagógiai játékokat mutat be egy-egy textushoz kapcsolva.

### **Szeretetszolgálat a miskolci Lévy József Református Gimnázium és Diákotthonban**

Az (egyházi) szeretetszolgálat gyakorlatát nem lehet elég korán kezdeni. Sokszor talán azért sem fordulunk oda a másik emberhez, mert nem tudjuk, hogyan kellene jól megszólítani rá(nk)szoruló embertársunkat. Sipos Tamás írásában a miskolci Lévy József Reformá-

tus Gimnázium és Diákotthonban elindított program sikereiről és problémáiról olvashatunk. Az iskola diakóniai programját érdemes lehet több egyházi intézménynek is adaptálni!

### **A kritikai gondolkodás fejlesztése**

Az RWCT-program (a kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással) megalkotói elsődlegesen a szövegértési és –alkotási kompetenciaterület fejlesztését tűzték ki célul. Suhajda Edit módszertani ismertetésében az RWCT története és megvalósulási formái mellett, praktikus tanácsokkal szolgál a pedagógus kérdéskultúrájának frissítéséhez is, mely ugyancsak elengedhetetlen a szövegértés fejlesztéséhez.

### **Kooperáció a tanórán**

Dr. Kopp Erika írásában a csoportmunka egy különleges fajtájának, kooperáción alapuló közös munkának az elméleti és gyakorlati megvalósítását írja le. A kooperatív tanulás a diákok együttműködésén alapuló interakciós folyamat, mely számos jellemzőjében (többek között eredményességében is) eltér a hagyományos csoportmunkától, szervezése és kivitelezése nagyfokú tudatosságot kíván a pedagógustól, emellett a differenciálás egyik hatékony eszköze is lehet.

### **Az erdei iskola létforma sajátosságai**

Az erdei iskola több mint egy többnapos erdei kirándulás, Bárdi Árpád szerint: létforma: „Nem elretenteni kell a gyerekeket a környezetszennyezés megoldhatatlan problémáival, hanem megmutatni a még természetes élőhelyek nagyszerű rendezettségét, tervszerűségét, az élőlények egymással szoros kapcsolatban lévő egymásrautaltságát, egyszóval harmóniáját.”

### **Néhány bekezdés a bibliodrámról**

„... hagyományos értelemben a bibliodráma során nem születik irodalmi mű, vagy színpadi előadás. A Biblia ősi szövegeinek interaktív olvasásról van szó, csoportban zajló történésekről, amelyet a választott bibliai szöveg idéz elő. Profán egzegézis, amely személyes spirituális tapasztalattal ajándékoz meg” – írja Muntag Ildikó a bibliodráma hazai gyakorlatáról írt személyes hangú cikkében.





## Magyar nevelés

(Az 1943-as szárszói „Magyar Élet” táborozáson tartott előadás – részlet)

*Karácsony Sándor*

**H**ármas feladat előtt állunk. Nevelésünket, a szerint, amint bajainak diagnózisa diktálja, egyszerre kell modernné, magyarrá és hatékonytá tennünk. Nem panaszkodhatunk, ugyanis a mostanában elmúlt évtizedek folyamán reformban igazán nem szűkölködhettünk, különösen pedagógiai téren és elsősorban a középiskolát illetőleg. Hol bevezették ezek a reformok a gyorsírást az egyetemre előkészítő gimnáziumokba, hol törölték megint a tantárgyak sorából. Ugyanígy járt a közgazdaságtan is. Az egészségtant kezdetben a hetedik osztály kapta. Aztán lekerült a negyedikbe ez a tantárgy. Ma a negyedik osztály is, a nyolcadik is tanulja. Voltak napok, mikor egy-egy középiskola kapuján háromféle cím és jelleg díszelgett egyidejűleg egymás tetejében, hogy azt mondja: m. kir. állami főreáliskola. Akarom mondani: m. kir. reálgimnázium. Respective<sup>1</sup>: m. kir. állami gimnázium. Úgy is volt, igazat mondott a táblák látszólagos bábeli zűrzavara. A nyolcadikosok még főreáliskolások voltak, az elsősök már gimnázisták, a középső osztályokba járók reálgimnázisták. Az volt aztán az ecetágy, mikor egy-egy vigyázatlan gimnázista megbukott, s arra ébredt, hogy ő nem görögös többé, hanem franciás. Mondjuk, nyolcadikban, amikor ez már nem is olyan szívétvidámító metamorfózis. Emlékszem ilyen esetre még abból az időből, mikor meg a gimnáziumok vedlettek át reálgimnáziumokká, ország szerint húsznak a kivételével. Legfelsőbb instanciáig<sup>2</sup> felkúszott az ügy, mire végzés sikeredhetett rá. A végzés így hangzott: A növendék magántanulónak számít görög nyelvből, s év végén díjtalan magánvizsgálatot tartozik tenni a területileg legközelebb eső gimnáziumnak maradt gimnáziumban. Francia órákon azonban benn kell, hogy maradjon az órán, és csendesen tartozik viselkedni. Két momentum nyílt titok maradt mindvégiglen. Hogy tanulja meg maga erején a nyolcadik osztályos anyagot, többek között Platon filozófiájának szemelvényes részeit az a gyöngye diák, aki megbukott, tehát még tanári segítséggel sem nagyon sikeresen tanul. Mit csináljon francia órán, különösen teletszaka, amikor legyeket sincs alkalma fogdoshatnia.

Reformban volt tehát elég módunk, még sajnálatos, bár óhatatlan áldozata is voltak a reformnak, mint főnnebb láthattuk. Csakhogy nem váltak be a reformok, mert csupán részleteket szándékoztak reformálni, holott az egész reformra érett. Az iskola nem azzal vált modernné, hogy közgazdaságtant is tanított, vagy megengedte növendékei nagyobbik felének, hadd tanuljon görög nyelv helyett második modern nyelvet. Még csak nem is azzal, hogy korszerűbbé tette a tananyagot, eltörölve az anyanyelvi oktatásból a stilisztikát, rétorikát, meg a poétikát. Nem tette modernebbé az sem, hogy a tanítási módszereken igazított egyetmást, munkaiskolává alakítván át az addig jórészt csak néma hallgatásra és legfeljebb reprodukálásra kárhoztatott diákközösséget. Nem lehet az ötömlőhöz hozzáfércezni az újat, mert még nagyobb lyukat szakít benne, az Írásnak ezek a szavai alaposan beteltek ezen a reformtörekvésen. Nem jobb lett az iskola a reformok következtében, hanem még rosszabb. Még tudatlanabb és még neveletlenebb lett tőlük a diáknép. Mindez pedig azért ütött ki a nemes intenciók<sup>3</sup> ellenére is így, mert a pedagógiai alapviszonyt kellett volna rendezni nevelő és növendék között, részleteken végzett jobb-rosszabb pepecselés helyett.

Ez az alapvető rendezési elv ugyanis időközben az egész emberiség életében elkövetkezett. Különösképpen pedig az euramerikai kultúrközösségben vált érezhető mértékben időszerűvé. Problematikussá érett a „másik ember”.

Mikor az egyén érik gyerekből felnőtté, az érési folyamat a másik emberen mérhető le időről-időre pontosan. Gyerek, növvő gyerek, serdülő és ifjú a másik embert excentrikus szempontból fedezik fel, és veszik tudomásul. A másik ember vagy gát vagy eszköz arra, hogy az Én érvényesülhessen. A fejlődő ember viszonya ehhez a másik emberhez egyszerű és szinte eltéveszthetetlen: lebirkózza, amennyire tudja az akadályt, és felhasználja a segítséget. Az egyén akkor tekinthető felnőttnek, mikor legelőször tudatára ébred a valóságnak, hogy a másik ember autonóm lény, és igazodik

<sup>1</sup> Respective: illetve, illetőleg, vagyis, azaz hogy

<sup>2</sup> Instancia: hivatal(osság)

<sup>3</sup> Intenció: szándék



ehhez a tényhez. Nem a betöltött 24. életév mutatja, hogy érett ember-e már valaki, hanem azok a gesztiók<sup>4</sup>, melyek árulkodó jellege szerint az illető tiszteletben tartja a másik ember autonómiáját.

A közösségi életben sincs különben. Egy-egy kultúrközösség eleinte szakasztott úgy viselkedik a másik ember szempontjából, mint a gyerekek. Később növekvő gyerekek, majd pubertáló, végül adoleszkáló viselkedést árul el. Fejlődésének azonban csak akkor jutott legma-



A természet iskolája

gasabb pontjára, érett közösségnek csak abban az esetben tekinthető, ha körén belül az egyik ember minden közösségi vonatkozásában tiszteli a másik ember autonómiáját. Ennek a tiszteletnek pedig egy megnyilvánulási módja van. Minden közösségi teljesítményt ketten közös munkája gyümölcsének tartok.

Érett közösségi életben a nevelő nem láthatja úgy a nevelés munkáját, hogy ő, a tudatos, a felnőtt, az erős, a külön formálja, alakítja, kiképzzi a csak ösztönösen élő, fejletlen, gyenge, tökéletlenebb gyermek viasz gyanánt alkalmazkodó egyéniségét. Saját képére és hasonlóságára sem teremtheti újból ő a vezető a gondjaira bízott alárendelteket. Még az sem segít rajta, ha a gyermeklélektan tanulmányozása folytán megismeri a másik fél lelkét, s nevelői munkájában hasznosítja a begyreszedett tanulságokat. Tipikusan adolescens<sup>5</sup> felfogásra vall az utóbbi. Az adolescens viszonyulásai: a harc, a kultusz, a dogma, a rítus és a kritika. A harc alapviszonyulásai ezek, úgy, ahogy Arany leírja a *Bajuszban*: *Épen mint a jó vezér, Ha az ellenséghez ér, Minden bokrot és fatörzsöt, Minden zegzugat kikémel. Lassan mozdul seregével. Küld vigyázót, előrsöt, Pubatolja, merre gyengébb, Hol erősebb az ellenség; Nem siet, de csupa szemfűl, S mikor*

*aztán ütközetre Megy a dolog: gyors a tette.* Az adolescens is így csinálja, a gyermeklélektannal ismerős pedagógus nemkülönben. A saját képét és hasonlatosságát viszont egy fokkal fejletlenebb és avultabb serdülő világ-felfogás forszírozza. Az adolescens legalább partnernek appercipálja a másik embert, a pubertáló ideált lát benne. Ha a nevelő pubertáló, (közösségi viszonyulásaiban mindenesetre) magamagát kellett ideálként. Kultúrközösségünk növekvő gyerek korában természetesen még borzalmasabb primitívségében mutatkozik a nevelői alapviszonyulás. Ismerjük az egyént ebből az éveiből, valóságos Rontó Pál. Kísérletezik, fúr-farag, részegen nemrég felfedezett vágyaitól és képességeitől, hogy beleavatkozzék a hozzá képest idegen világba, változtasson rajta. Nem csoda, idáig börtöne és rabtartója volt, imé, elégtételt vehet rajta. Községi értelemben két kultúrfokkal visszamaradt, csökevény növekvő gyermektípus az a nevelő, aki növendéke egyéniségét „viasz gyanánt” formálja.

A másik ember autonóm. Felnőtt korba jutott kultúrközösségi életünk felfedezte immár ezt az új nagy titkot, és több-kevesebb sikerrel alkalmazkodni is próbál hozzá. Jogi, művészeti, tudományos, társadalmi, sőt vallásos életünk is csupa-egy hatalmas erőfeszítés jeleit mutatják a hatalmas átalakulásnak, hogy a közösség élete elvszerűen újjászülethessék. A nevelésnek is rá kell tehát döbbsennie, hogy esetében a tétel: a másik ember autonóm, így módosul: a gyermek, a növekvő gyermek, a serdülő, az adolescens, egy szóval a növendék autonóm. Pedagógiában ezt jelenti modernnek lenni.

De mit jelent pontosan maga az autonóm szó pedagógiai vonatkozásban? Azt jelenti, nevelés közben komolyan számot kell vetni nemcsak azzal az adottsággal, hogy ketten vannak ők ketten, a nevelő és a növendék, hanem azzal is, hogy ketten tesznek egyet. Ha a növendék autonóm, autonóm egész lény, belső világa is. Nem beszélhetünk tehát neveléssel kapcsolatban életérzésekről, érzelemről, értelemről, akaratról és egyéni hitről. Érzelmű, értelmi és akarati nevelés nincs, nem lehetséges, mert a növendék érzelmű, értelmi és akarati világa autonóm. A nevelés lehetősége csak azokon a pontokon elképzelhető, ahol az egyik ember egymagában éppoly tehetetlen, mint a másik ember. Azokról a szellemi tevékenységekről van most szó, amelyek nyilvánulásai közben ketten tesznek egyet, egyik és másik ember. Az imént felsorolt kategóriák ezek, az úgynevezett társas-lelki kategóriák. Életérzések között a másik

<sup>4</sup> Gesztió: gesztus, magatartás

<sup>5</sup> Adolescens: serdülő

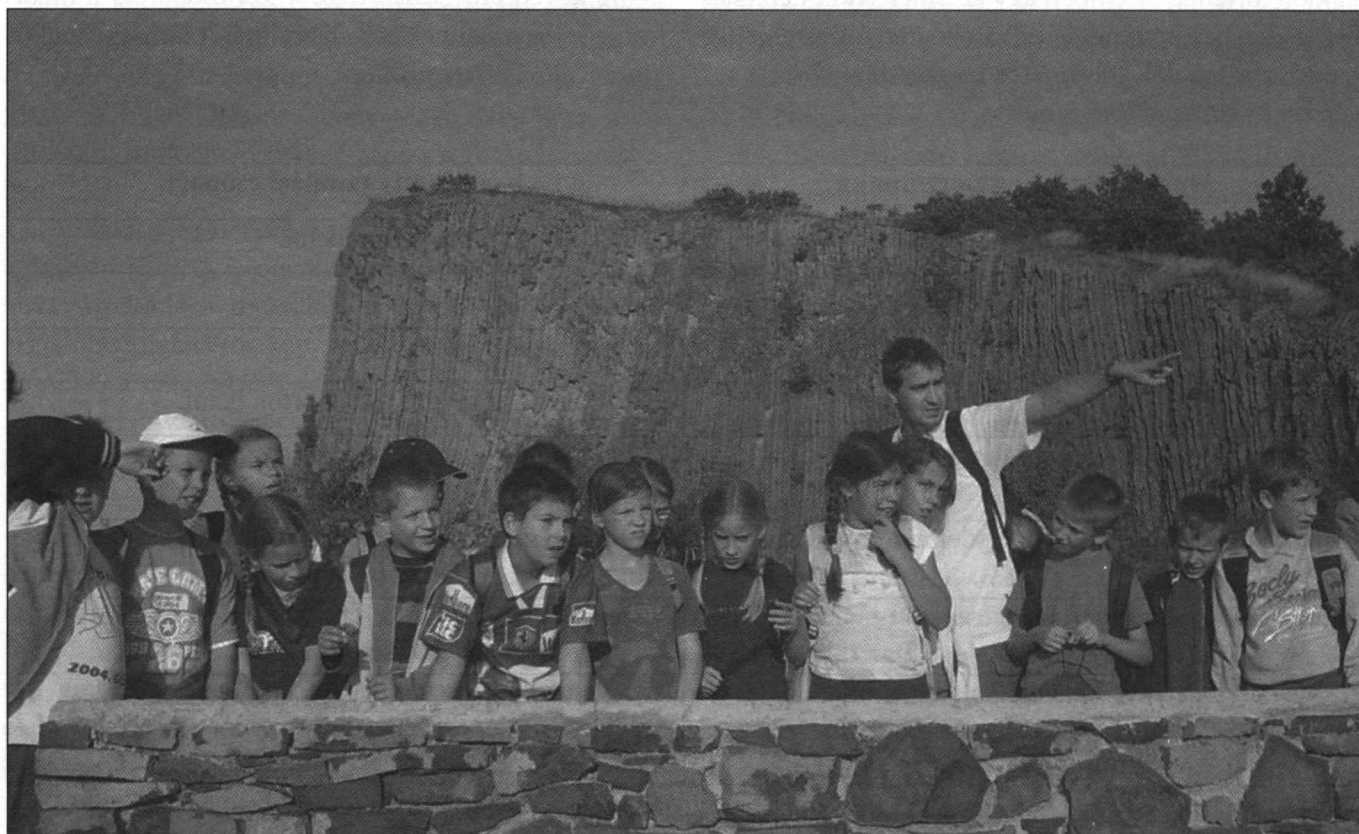




embertől függő jó vagy rossz közértéssel a jogban találkozunk. A művészet a társas lelki vonatkozások között: másik ember ébresztette érzelmek. A tudomány ugyanolyan értelmi reláció. A társadalom a másik emberre irányuló akaratnyilvánulások világa. Egyik ember egyéni hite a másik ember egyéni hitéhez képest: vallás. A modern nevelés második tétele szerint tehát csak jogi, művészi, tudományos, társadalmi és vallásos nevelés lehetséges.

Harmadik megállapítás szerint az autonóm nevelő és autonóm növendék társas vonatkozásai csak mint vonatkozások élők és hatók. Ezért hangsúlyoztuk eddig is, hogy a nevelés gyümölcsei közös termékek. Nagyon fontos például tudományos nevelés közben az is, hogy a nevelőnek tekintélyes és szolid tudománya van, az is, hogy a növendéknek az érdeklődése széleskörű és nagyfokú. De ez a két körülmény csak akkor válik eredményessé, és csak abban az esetben terem jó gyümölcsöt, ha az érdeklődés és tudás kölcsönhatásban nyilvánulhatnak, tehát a növendék megérti a nevelőt. A megértésnek pedig nem egyetlen követelménye az, hogy a nevelő érthető-e, vagy sem. Még az sem elég, ha a növendéket komolyan,

egészen a lelke mélyéig érdekli a szóban forgó probléma. Az élet és halál problémája már csak igazán egzisztencialiter<sup>6</sup> érdekel minden serdülőt. A vallás-tanárok meg mai napság meglehetősen pszichológiai tapintattal, kellőképpen leegyszerűsített, könnyen érthető nyelven tudnak beszélni a kérdésről. Mégis legtöbbször elmarad a kívánt eredmény. Miért? Maga a megértés nem ment igazán végbe, az egyik és másik ember egymásra vonatkoztatott társas értelmi funkciójának az eredménye. Szimbolikusan Goethe *Erkőnjegye* mutatja, miről van szó. Elbeszélnek egymás feje fölött apa és fiú. A fiú koronás, hosszúfarkú rémkirályról, mézes-mázos ígéreteiről, tündérlányokról, az apa ködfoszlányról, száraz levelek csörgéséről, öreg fűzfákról beszél. Mindkettőnek igaza van, de nem érthetik meg így egymást, bele is hal ebbe a gyerek. Ha modern pedagógusok akarunk lenni, meg kell fejtenünk az eddig még megfejthetetlen talányt, ismernünk kell a megértés titkát. De ugyanakkor ugyanolyan mélyen ismernünk kell a többi titkokat is, jogilag a függetlenségét, művészetileg az őszinteségét, társadalmilag a szabadságét, vallási vonatkozások közepette a küldetésszerűségét.



Iránymutatás

<sup>6</sup> Exisztencialiter: „létbevágóan”



# Kooperáció a tanórán

*Dr. Kopp Erika*

**A** kooperatív tanulás a mai pedagógia egyik divatos fogalmává vált: cikkek, könyvek és továbbképzések tömege foglalkozik vele. A következőkben szeretném röviden összefoglalni, mit is értünk kooperatív tanulás alatt, mi teszi szükségessé a kooperatív oktatási folyamatok szervezését az iskolában, valamint ízelítőül röviden bemutatok néhány olyan technikát, melyet a tanórán az oktatási folyamat különböző fázisaiban alkalmazhatunk.

## Mit értünk kooperatív (együttműködő) tanulás alatt?

Kooperatív tanulás alatt olyan feladatadási módszereket és technikákat értünk, melynek révén a diákok együttműködésén alapuló interakciós folyamatokat szervezünk meg. A kooperatív tanulás mint módszer a konstruktív tanulásfelfogásra épül, amely szerint az ismeretek elsajátítása mindig alkotó, azaz konstruktív módon történik: az emberi agy az ismereteket nemcsak befogadja, hanem rendszerezi, átalakítja, újjáteremti. A módszer a tanulók folyamatos csoportos aktivitása révén segíti elő az alkotó tanulást.

A kooperatív tanulási technikák a frontális oktatás és a hagyományos csoportmunka minden gyakorló pedagógus által ismert problémáit próbálják meg a tanulás hagyományostól eltérő szervezésével kiküszöbölni: olyan szituációkat teremtenek, melynek során a diákok aktívan, tevékenységek révén, egymásra utalva, de egyéni felelősséggel is rendelkezve vesznek részt a tanulásban. Ezek jelentik egyben a kooperatív tanulás négy alapelvét – építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel, párhuzamos interakciók<sup>1</sup> – is, melyek közül bármelyik hiánya azt jelenti, hogy abban a helyzetben nem beszélhetünk valódi kooperatív oktatásról. E négy alapelv egyben megkülönbözteti a hagyományos csoportmunkától is: míg annak során a csoportban gyakran eltűnik az egyén felelőssége, ezért megvalósulhat a „társas lazslálás”, a kooperatív technikák ezzel szemben biztosítják az egyén felelősségét saját és csoportja tanulási sikereiért.

A következő táblázatban a két csoportos munkaforma sajátosságainak összehasonlítását láthatjuk, a különbségekre összpontosítva:

Hagyományos csoportmunka	Kooperatív tanulási csoport
Nincs pozitív függés a csoporton belül.	Pozitív függés a csoporton belül.
Nincs egyéni felelősség.	Egyéni felelősség.
Homogén csoport.	Heterogén csoport.
Kiválasztott csoportvezető irányít.	Közös tanulásirányítás a csoporton belül.
A feladatmegoldás áll a középpontban.	A feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos.
A szociális kompetencia vagy előfeltétel, vagy nem számít.	Fontos a szociális kompetencia fejlesztése.
A tanár nem avatkozik bele a csoport munkájába.	A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segítően beavatkozik.
Nincs evalváció, a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.	Az evalváció és a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.

*A hagyományos és a kooperatív csoportmunka közötti különbségek<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Kagan, Spencer (2004): Kooperatív tanulás. Ökonet kiadó, Budapest

<sup>2</sup> Óhidy Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Új Pedagógiai Szemle 12. szám





### Miért van szükség kooperatív tanulásra, szükség van-e rá egyáltalán?

Az együttműködési képességeket fejlesztő kooperatív módszerről általában a szociális kompetenciák kapcsán esik szó, ezért sokan úgy érzik, kooperatív tanulásra csak a „kevésbé fontos” tantárgyakban, játékos keretek között nyílik lehetőség. A tanórai kooperáció mellett valóban fontos érv az együttműködési képességek fejlesztése, a közösséggé formálódás segítése. Ezek mellett azonban fontosnak tartom hangsúlyozni a módszer azon előnyeit, melyek az oktatási folyamat sikerességéhez más elemekkel járulnak hozzá.

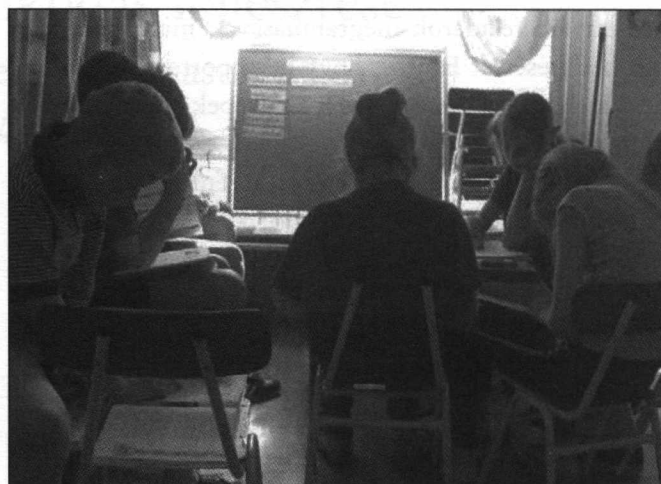
Mindenekelőtt az aktivitás szintjét növelő hatását szeretném hangsúlyozni: a jól szervezett kooperatív munkában mindenkinek van feladata, van olyan elem a közös tanulásban, amelyet csak ő tud, ért - ez a helyzet kikényszeríti az aktivitást. Hasonlóan pozitívan hat a kommunikációs képességek fejlődésére: pedagógiai közhely, hogy a képességek fejlesztése (a kommunikációs képességeké is) csak aktivitáson keresztül történhet. A kooperatív munka szükségszerűen együtt jár a témához kapcsolódó aktív kommunikációval, méghozzá – a párhuzamos interakciók, azaz a csoporton belüli információ-megosztás miatt – az egyes diáknak lényegesen több lehetősége van véleménye kifejtésére, mint például a frontális formában zajló megbeszélés keretében.

A másik – az előbbihez szorosan kapcsolódó – előny a differenciálás. A kooperatív oktatási folyamatok csak akkor működnek megfelelően, ha a csoport minden tagja olyan feladatot kap, amely számára a szükséges mértékben megterhelő, de még elvégezhető. Az eltérő nehézségű feladatok ellenére mindenki hozzájárul a csoport egészének eredményéhez, senki nincs kizárva a folyamat egészéből.

Természetesen a kooperatív módszer alkalmazása nem „varázsszer”: nem kizárólagos megoldása az oktatás minden problémájának, egy a lehetséges módszerek közül, azonban alkalmazásának számos olyan hatása van, amely egyéb módszerek alkalmazásával nem, vagy csak nehezen érhető el.

### Szabályok a kooperatív tanulási folyamatok szervezése során

Ahhoz, hogy a csoportok hatékonyan, gördülékenyen működhessenek, és megfelelően tudjuk irányítani,



Magyaróra a Kölcsey Ferenc Tanítóképző  
Főiskola gyakorló általános iskolájában

néhány alapvető szabályt kell figyelembe vennünk, illetve kialakítanunk:

- A termet úgy kell berendezni, hogy a diákok a csoporton belül és a csoportok között jól tudjanak beszélni egymással, láthassák és hallhassák egymást, de ne zavarják egymás munkáját. Ugyanakkor az összes diáknak erőlködés nélkül látnia kell a tanárt és a táblát is. Ez sok esetben a terem átrendezését igényli, azonban abban az esetben, ha begyakoroltuk a csoporttal a teremelrendezést, 2-3 perc alatt közösen megoldható.

- Néha szükség van a munka megállítására, vagy a zajszint emelkedése miatt, vagy mindenkit érintő közlendők miatt. Ehhez meg kell állapodnunk az osztállyal egy jelben, amelynek a hatására, mindenki azonnal abbahagyja azt, amit éppen csinál, és a tanárra figyel.

- Alakítsunk ki közösen hatékony technikát arra, hogyan kerüljenek a foglalkozáson szükséges eszközök a csoportokhoz, foglalmazzuk meg a csoportok működésének szabályait és az egyes diákok egyéni kötelezettségeit is.

- A csoportokon belüli hatékony, zökkenőmentes működés és egyben a szociális szerepek, kompetenciák tanulását elősegítő eszköz a szerepek elosztása. A működést segítő szabályok betartására, a működés irányítására hozzuk létre őket, s annyi, addig és akkor működnek, amikor és ameddig a feladat a tevékenység miatt szükséges. Szinte mindig szükséges a feladatfelelős és az időfigyelő szerep. Gyakori a szóvivő, írnok, eszközfelelős. Az elnevezéseket célszerű a diákokkal együtt kialakítani.

- Ügyelni kell arra, hogy mindenkinek alkalma legyen a csoport iránti felelősség vállalására, a szerepek-



hez tartozó feladatok megtanulásával, mindegyik szerep betöltésével. Fontos, hogy a csoporton belül mindenkinek legyen szerepe. Ezek a szerepek egyenrangúak, semmiképpen ne válasszunk csoportvezetőt!

- A szerepek elosztását, és a tennivalók pontos betartását a szerepkártyák segítik, kis gyerekeknél lehet piktogramokkal, nagyobbaknál a pontos meghatározással.

### Kooperatív technikák

Az alábbiakban néhány olyan, általam is alkalmazott kooperatív technikát ismertetek, gyakorlati példákkal illusztrálva, melyek tapasztalataim szerint bármilyen oktatási folyamatban jól alkalmazhatóak.

Elsőként a „fürtábrát” mutatom be: ezt a technikát az előismeretek feltérképezéséhez, majd az adott téma zárásaként a rendszerezéshez használom. A tanulók csoportokba szerveződnek, majd közösen gyűjtik össze mindazt, amit a témáról már tudnak. A téma zárásakor az elején elkészült ábrákat elővesszük, és az órai jegyzetek, olvasott anyagok alapján a csoportok kiegészítik az eredeti ábrát. Ez a technika egyrészt elősegíti a témához kapcsolódó kreatív ötletek és asszociációk gyűjtését, másrészt a különféle logikai kapcsolatok és összefüggések ábrázolásával az ismeretek rendszerezéséhez nyújt segítséget.<sup>3</sup>

#### A fürtábra sajátosságai a következők:

1. Tárgya egy központi képben kristályosodik ki.
2. A fő témák a központból ágaznak ki.
3. Az ágak tartalmaznak egy kulcsszót, amely nyomtatott betűvel egy kapcsolódó vonalon helyezkedik el. A főágakhoz kapcsolódnak a kevésbé fontos információk kisebb leágazásokon.
4. Az ágak egy csomópontokkal kapcsolódó szerkezetet alkotnak.
5. Gazdagítható színekkel, képekkel, kódokkal, dimenziókkal, hogy érdekesebb, szebb és személyesebb legyen.

A második technika a **mozaik**: ez a kooperatív tanulási technikák közül a legismertebb, leggyakrabban alkalmazott forma. Olyan önálló témafeldolgozásra alkalmas, amely a csoportok számának megfelelő, egymástól szinte független részekre tagolható.



Közösen eljutni a megoldáshoz

A csoportok feldolgozzák saját témájukat – általában szövegfeldolgozás történik, kérdésekkel –, majd megtanítják egymásnak a témákat, vagy csoport-feladatlapon, vagy más módszerrel szintetizálják a tudásukat. Ezzel a technikával például az oktatás módszereit tanítom, vagy a közoktatás problémáit, eltérő szövegek alapján.

Az ellenőrzéshez és értékeléshez jól alkalmazható a **diák-kvartett**: ennek során a csoportokban A, B, C, D jelet kapnak a diákok, s a csoportokat is névvel vagy számmal látjuk el. A tanár vagy a diák feltesz egy kérdést. A csoport megbeszéli a választ – a diákok meggyőződnek arról, hogy mindenki helyesen fog válaszolni a kérdésre. Valaki „kihúzza”, melyik jelű tanuló, melyik asztalnál válaszol. Akinek a betűjelét és csoportnevét (számát) kihúzták, megmondja a választ. A technikát általában a mozaikkal együtt alkalmazom: a szövegfeldolgozás során a diákoknak kérdéseket is kell készíteni az adott anyaghoz, ezek adják az ellenőrző kérdések egy részét.

Végezetül néhány gondolat a technikák alkalmazásáról: tapasztalataim szerint a kezdeti fázisban a pedagógustól feltétlenül nagyobb felkészülést, az óra alaposabb megtervezését igényli, emellett a diákoknak is tanulniuk kell a tanulási formát, hozzá kell szokniuk a saját felelősségű tanuláshoz. Ezért kiemelten fontosnak tartom a tanultak ellenőrzését, nyomon követését, a tanulás dokumentálását. Erre kiválóan megfelelnek azok az új értékelési eszközök – mint a portfólió vagy a tanulási napló – melyek az oktatási folyamat értékelését célozzák, nem csak a megszerzett tudást, hanem a hozzá vezető utat is dokumentálják. Ezeket következő írásomban részletesen is bemutatom.

<sup>3</sup> Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. TanítTani, 18-19. szám





# A kritikai gondolkodás fejlesztése (az RWCT módszerei az oktatásunkban)

*Subajda Edit*

**G**yorsan változó világunkban úgy kell gyermekeink készségeit fejlesztenünk, hogy képessé tegyük őket az élethosszig tartó tanulásra. Fontos, hogy politikai, gazdasági és társadalmi változásokra érett felnőttként rugalmasan reagáljanak. Ahhoz, hogy fiataljaink versenyképesek maradjanak, érteni akaró, kritikus gondolkodókká kell lenniük. Idegennyelv-tudásuk és együttműködési készségük mellett az új technikai eszközökkel is jól kell bánniuk. Vannak olyan módszerek, amelyekkel az újdonságokra nyitott pedagógus önálló gondolkodásra taníthatja diákjait. Ezek egyike a kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással (Reading and Writing for Critical Thinking, azaz RWCT).

A projekt anyagát a Nemzetközi Olvasás Társaság (IRA) szakértői állították össze, terjesztését pedig a Soros Alapítvány támogatta. Magyarország 1998-ban kapcsolódott be a programba, mégpedig a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) közreműködésével. Jelenleg 22 országban alkalmazzák a módszert. 2006 augusztusában Magyarország először rendezte meg az IRA világkongresszusát. (A konferencia anyaga a HUNRA honlapján – [www.hunra.hu](http://www.hunra.hu) – olvasható).

Hazánkban hét felsőoktatási intézmény oktatói, tanárai, tanítói vettek részt a program adaptációjában, és a tanár-továbbképzési tanfolyam akkreditálásában.

A mai napig 30, illetve 60 órás tanártovábbképzésben népszerűsítjük a programunkat. Több felsőoktatási intézmény beépítette az oktatás folyamatába. Ennyi év után is bátran állíthatjuk, hogy igaz a szerzők tételmondata: a program az oktatás minden szintjén és szinte valamennyi tantárgyban fejleszti a kritikus gondolkodást, kiemelten a humán tárgyakban és a társadalomtudományok területén.

Talán sosem volt időszerűbb az a „régimódi” felfogás, hogy mindenekelőtt gondolkodni kell tanítanunk a diákjainkat. A mai iskola sok tekintetben szerencsésen változott a korábbi időszak iskolájához képest. Ma már nem elég frontálisan és az iskola falain belül tanítanunk, és számon kérnünk az ismeretanyagot. A tanulói felkészülés szükségképpen terjed az iskola falain túlra. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat fejlesztjük.

Azért, hogy fiataljaink társadalmunkban foglalkoztathatóak legyenek, mindenekelőtt a képességeiket kell fejlesztenünk. Mégpedig a mindennapi életben való tájékozódást, eligazodást segítő képességeket. Erre csak akkor képesek, ha hatékonyan tudnak tanulni. Ehhez autonóm személyiséggé kell válniuk, ami csak úgy lehetséges, ha képesek információt befogadni-értékelni-szelektálni, ha tudnak kritikusan gondolkodni.

## Mi a kritikai gondolkodás?

A projekt alkotói így fogalmazznak: az a komplex gondolkodási folyamat, amely az információ megszerzésével kezdődik és a döntés meghozatalával ér véget.

A kritikusan gondolkodó ember számára az információ megértése csupán a tanulási folyamat kezdetét, és nem a végét jelenti. Jellemzője a tudatos kérdezői technika és a kételkedés, azaz a készen kapott tudás megkérdőjelezése.

Lényege:

- a lehetséges válaszok módszeres kutatása,
- alternatív álláspontok megfogalmazása,
- az ezeket alátámasztó érvek összegyűjtése,
- mások érvelésének mérlegelése,
- végül saját álláspont kialakítása a legmeggyőzőbb érvek és bizonyítékok alapján.

Aki nyitott, kész arra, hogy meghallgassa és elfogulatlanul mérlegelje mások érveit, és ha elegendő oka van rá, módosítsa véleményét. A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy a nyitottság nem integritásukat veszélyezteti, hanem épp emberi értéküket erősíti.

Ennek érdekében a program olyan tanulási technikákat ismertet, amelyek a kritikus gondolkodás megalapozását, a kommunikációs képességek változatos és hatékony fejlesztését teszik lehetővé (olvasás, szövegértés, szóbeli és írásbeli szövegalkotás). A program tulajdonképpen beavatja a tanulókat a tanulási folyamatába, egyaránt segítve az interaktivitást és a partneri viszony kialakítását. Ebből adódóan a pedagógus szerepe megváltozik: akkor avatkozik csak be a folyamatba, ha a diák nem boldogul, vagy maga kér segítséget.

A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással program támogatja a tanárokat abban, hogy

1. átgondolják:
  - a tanári szerepről,
  - az aktív tudatos tanulásról,
  - a felhasználható tudásról vallott nézeteiket;
2. tudatosabbá tegyék
  - saját tanári filozófiájukat
  - szemléletmódjukat
  - módszertani szakértelmük meghatározó elemeit
  - nyitottabbá váljanak a kooperatív és reflektív tanulásszervezés napi gyakorlatára.

AZ RWCT projekt tartalmazza

- A csoportépítés fortélyait;
- Kulcsfogalmakat (tanulás, tudás, tanári szerep).

A tanulás tevékenységcentrikus, amelyben körvonalazódik az elméleti keret is. A tudás – a konstruktív pedagógia szerint – belső konstrukció eredménye. A tanulás kiindulópontja nem a tapasztalat, hanem a már létező, előzetes tudásként működő értelmező rendszer. A tudás ebben a szemléletben komplex rendszer, az elme információ feldolgozó működésének az eredménye.

A konstruktív didaktikában pedig a tanulók aktív szerepét hangsúlyozza, mégpedig a saját értelmező, kutató, felfedező és érvelő tevékenységükön keresztül. Ebben az értelmezésben a tudás személyes konstrukció, melyet a gyermek beépít a cselekvéseibe. Folyamatosan reflektál tanulására, személyiségének fejlődésére. A tanár feladata, hogy mindent megtegyen annak érdekében, hogy ez a személyes konstrukció optimális feltételek között jöjjön létre. Feladata egyrészt új elméleteket és eszközöket bemutatni, másrészt a tanulók tevékenységét továbbfejlesztteni. Ezért a tanítás a tanár számára is tanulási folyamat.

A tanulási folyamat fázisai: Ráhangolás, Jelentésteremtés, Reflektálás – ez az ún. *RJR modell*.

Az első fázisban közös erővel mozgósítjuk előzetes tudásukat, kérdéseket, előfeltevéseket fogalmazunk meg. A második szakaszban a tanulók – miközben keresik a válaszokat – „megteremtik” a jelentést. Végül a harmadikban a jelentéseket megvitatják, szintetizálják és értékelik. Eközben tanulási folyamatára is reflektálnak. A reflektálásban élénk a gondolatcsere, intenzív a kommunikáció. Alakítják, változtatják egymás gondolatait, fejlődik kifejezőkészségük. Az elméleti keret: egyszerre tanítás és tanulás.

Mindig két szinten tanítunk. Megtanítjuk az új ismereteket, közben felfedeztetjük magát az elsajátítás folyamatát is. Azok a tanulók, akik képesek felismerni és ellenőrizni a bennük lezajló metakognitív folyamatokat, nyitottabbak lesznek új gondolatokra és eltérő gondolkodási módokra.

Az olvasás folyamat-alapú megközelítés (reader response – az olvasói válasz) esetében nem a befogadás-esztétikáról és a mű befogadásáról van szó, a műről a súlypont áttevődik az olvasóra, s az olvasó kialakítja saját értelmezését. Tehát az olvasó hozzárendel egy jelentést a szöveghez, s ez a saját olvasata.

Ezekon kívül az RWCT a következő alábbi lehetőségeket nyújtja a tanárok számára:

- az írás folyamatalapú megközelítését;
- a kooperatív tanulás módszereit;
- fejleszti a tanári kérdéskultúrát;
- megjelenik a vita mint módszer;
- hatékonyabbá teszi a tanulás tervezését és értékelését.

A tanulás folyamatában igen hangsúlyos a metakognitív tudás: tudásunk önmagunk gondolkodásáról. Nem elméleti tudást, hanem az egyén önmagára, saját tanulási folyamatára, saját kvalitásaira és nehézségeire vonatkoztatott tudását jelenti. Talán az önálló tanulásnak ez a leghatékonyabb komponense. Ez csak megfelelően szervezett tanulási-tanítási folyamat eredménye lehet. Meggyőződésem, hogy a kognitív önszabályozó stratégia tanítható és tanulható. Mégpedig kisiskolás korban kell megtanítani a tanulást. Ez a képesség kialakítható minden tanulóban. A hatékony tanulásnál nélkülözhetetlen, és az önképzést is segíti.



A megértéshez vezető út





A mai napig az RWCT program leghasznosabb részének tartom a kérdezést. Az alábbiakban arra mutatok be példákat, miként lehet alkalmazni a Bloom-féle, Sander által átdolgozott kérdésfeltevési taxonómiát.

A gondolkodás szintjeihez kapcsolódó kérdéstípusok:

1. A **ténykérdés** (ismeret) tényszerű információkra kérdez rá. A ténykérdésre adandó válaszok rendszerint a szövegben találhatóak, (vagy a tanár közli). Azt kívánja a diáktól, hogy visszamondja azokat. Ilyenkor mindössze a tartalom egy-egy részletének tudására van szükség, a sikeres válaszhoz ez is elegendő.

2. Az **értelmező (interpretáló) kérdések** arra bátorítanak, hogy az információt más formába alakítsa át. Az értelmező kérdések a diáktól a gondolatok, tények definíciók vagy értékek közötti összefüggéseket kérik. A tanulónak arról kell gondolkodniuk, miként alkotnak a gondolatok és koncepciók értelmes egységet egymással. Meg kell érteniük a gondolatok között fennálló kapcsolatokat, és különféle kontextusokat kell kiépíteniük, amelyekbe a gondolat beilleszkedik.

3. Az **alkalmazó kérdések** problémák megoldására teremtenek lehetőséget a tanulók számára, azon logikai vagy ok-okozati problémák további vizsgálatára, amelyekkel olvasmány-és tanulási élményeik során találkoztak.

4. Az **elemző (analizáló) kérdések** arra irányulnak, hogy egy esemény magyarázata kielégítő-e, illetve más válaszok és körülmények nem magyarázzák-e jobban meg a dolgokat.

5. Az **összegző (szintetizáló) kérdések** az eredeti gondolkodásra ösztönzés segítségével bátorítják a kreatív problémamegoldást. Míg az alkalmazási kérdések azt várják a diáktól, hogy a rendelkezésre álló információ alapján oldjon meg egy problémát, a szintézis-kérdések lehetővé teszik számára, hogy tudása és tapasztalata teljes tárházából merítsen egy problémaalkotó megoldása érdekében.

6. Az **értékelő kérdések** arra ösztönzik a tanulót, hogy ítéletet alkosson jóról és rosszról, helyesről és helytelenről, a saját maga által meghatározott normák szerint. Az értékelő kérdések azt igénylik, hogy a tanuló megértse mindazt, amivel az órán szembe-sül, és ezt integrálja személyes meggyőződés rendszerébe, amelynek alapján véleményt alkothat. Ez komplex integrálást és megértést igényel, ami személyessé teszi a tanulási folyamatot, és lehetővé teszi

a tanuló számára, hogy az új gondolatokat és nézőpontokat sajátjának érezze. A tanulók azt is megértik, hogy a tudás egyenlő azzal a saját maguk által létrehozott, megteremtett jelentéssel, amelyet az új gondolatoknak és nézőpontoknak a korábban megszerzett tudásba építésével hoztak létre. Azt is fontos felismerni, hogy bármely életkorú tanuló képes válaszolni a Sander-féle teljes skála mentén. Az Öt-soros, a Kockázás, a Kérdezzük a szerzőt technikák segítik a kérdezést és a komplex gondolatok létrehozását gyakoroltatja.

Összegezve: a többfolyamatú kérdezésben fontos, hogy minden diákot részvételre ösztönözzünk. Ennek érdekében a tanár szólítsa meg a zárkózottabb diákokat. A feltett kérdések után adjon időt a válaszok átgondolására. Amikor a tanárok az értékelő kérdések helyett a kritikai gondolkodást és a tanulást elősegítő kérdéseket teszik fel, a diákok szabadban vesznek részt a vitában is. Így hozzászoknak az igazi vitához, amelyben minden gondolat fontos, amelyben nem csak egyetlen helyes válasz létezik, örömmel fogják kifejezni gondolataikat, és meghallgatják a többiek véleményét.

A program harmonizál a hazai és a nemzetközi kutatásokkal. A új technikák és eljárások segítik a reflektív, önálló tanulást és tanítást, de nem csupán módszereket adnak, hanem valóban szemléletet formálnak.

A programot már 9. éve folyamatosan népszerűsítjük, s az a tapasztalatunk, hogy a technikák megtanítását, azoknak alkalmazását már alsó tagozatban célszerű megtanítani. Akkor hatékony igazán, ha az iskola tanári kara is kritikusan gondolkodik.

#### Felhasznált irodalom:

– Bárdossy Ildikó - Dudás Margit - Petőné Nagy Csilla - Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással*. Budapest, 2002.

– Suhajda Edit: *A kérdezés*. Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára, Tinta Könyvkiadó, Bp. 2002. 439-443.o.

– Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 1999.

– Falus Iván: *A pedagógus*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika, Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Tóth Beatrix: *Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért*. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*. Sárospatak, Városi Könyvtár, 1999. 106-113. o.

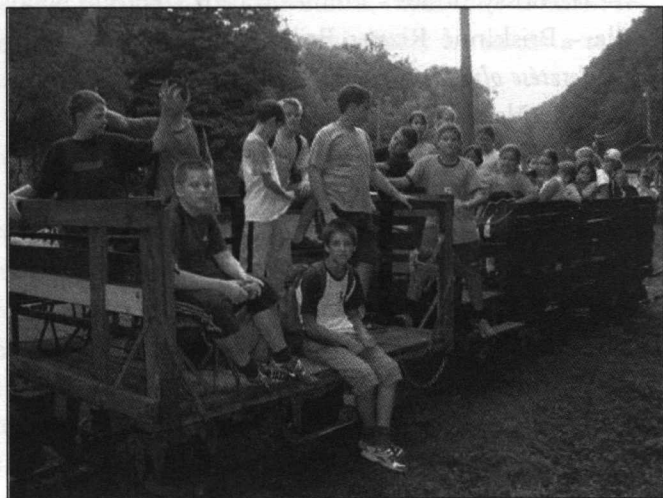


## Rét-lét

### Az erdei iskola "létforma" pedagógiai sajátosságai

Bárdi Árpád

**N**apjainkban a nagyvárosi iskola új (posztmodern) kihívásoknak kell, hogy megfeleljen. A városi létforma élesen elszakadt a természet közeli léttől. Mesterséges életközeg, virtuális valóság veszi körül korunk gyermekét. A városi gyermek leg-  
hatékonyabban az erdei iskolai létformában szembe-  
sülhet a természetes életközeg szépségével, harmóniá-  
jával, rendezettségével. Itt a gyermek talán életében  
először szagolja meg a baromfiudvar illatát, kóstolja  
meg a frissen fejt tejet, iszik nem klórozott, kristály-  
tiszt forrásvizet, hallgatja az erdő csendjét, figyeli  
meg a hangyaboly felépítését, ízleli meg a csipkebo-  
gyót, tapintja a tölgyfa kérgét, lélegzi a hajnali he-  
gyi levegőt, jön rá a falusi ember egyszerű, de na-  
gyon praktikus, soha nem pazarló, mindig a jövőre  
is gondoló szemléletére, megismeri a szabadkéményt,  
a tartósítást áram nélkül...stb. Ezeknek a tevékeny-  
ségeknek nagyszerű terepe az erdei iskola. A más-  
hollét élménye, a felfedezés öröme, a játékos tanulás  
ennek az alapja. Nem elrettenteni kell a gyerekeket  
a környezetszennyezés megoldhatatlan problémáival,  
hanem megmutatni a még természetes élőhelyek nagy-  
szerű rendezettségét, tervszerűségét, az élőlények  
egymással szoros kapcsolatban lévő egymásrautalt-  
ságát, egyszóval harmóniáját. Erre az esztétikai él-  
ményre minden gyermek vágyik, s ha nem kapja  
meg, bizony sokkal szegényebb lesz. Ez az erdei is-  
kola egyik fő posztmodern kihívása.



Erdei iskola a Börzsönyben

Az erdei iskola jellemzői, pedagógiai  
sajátosságai (Lehoczky alapján, 1998.):

1. *Az iskola pedagógiai programjának integráns részét képezi.*

Nem egyszeri, ötletszerű megvalósulást kíván. Az iskola pedagógiai alapelveinek megfelelően megszervezéséről a nevelőtestületnek kell döntenie.

2. *Helyi tantervi tartalmak megvalósítását szolgálja.*

Az erdei iskolában tanítás is folyik. Ennek illeszkednie kell az egyes tantárgyak helyi tantervében megfogalmazott képességfejlesztéshez, tananyaghoz. A tanulók erdei iskolai teljesítményét értékelni szükséges.

3. *A szorgalmi időben valósul meg.*

Mivel a helyi tanterv teljesítése a tanulók számára előírt, ezért a szabadidőben, vagy tanítási szünetben szervezett terepi program nem lehet erdei iskola. Elképzeltet azonban, hogy egy osztály tanulói közül nem mindenki érett az ilyen tanulásra. Ez esetben megfelelő csoportbontással az erdei iskolai program a differenciálás eszköze is lehet, s az otthon maradók számára más, kevesebb tanulási önállóságot kívánó módszerek alkalmazásával folyhat a tanítás.

4. *Többnapos, hosszabb időre szóló tanulási szakasz.*

E tanulásszervezési módhoz az egyes tantervi követelmények teljesítésén kívül olyan jelentős személyiség- és közösségfejlesztési feladatok is kötődnek, amelyek csak részben teljesíthetők egynapos vagy többször egynapos formában.

5. *Helyszíne a szervező iskola székhelyétől különböző, természetközeli környezet.*

A természettel, a környezettel való személyes kontaktus kialakításának élménye szempontjából fontos az új helyszín.

6. *A megismerés és ismeretalkalmazás tárgya az erdei iskola helyszínének természeti, épített és szociokulturális környezete.*

A tanítás a valóságos környezet megismerésére, értékeinek befogadására, problémáinak értelmezésére támaszkodik. Ahhoz, hogy a környezeti problémára eredményes megoldást tudjunk adni, a tevékenységünknek is integrálnak kell lennie. Többféle rész-





feladatot kell megoldani, több oldalról a dolgokat értelmezni, többféle érdeket összehangolni. A környezettel való ismerkedés egyszerre kínál feladatokat, jelenít meg problémákat és kínál örömforrást, értéket. Az erdei iskolában egyaránt szükség lehet a tanulók terepi kutató, ismeret-feldolgozó, egymást felvilágosító munkájára, a meggyőzésre, tárgyalásra, tervezésre és feladatszerzésre éppen úgy, mint mondjuk a barkácsolásra, takarításra, gazdálkodásra, reklámozásra, díszítésre, a gondolatok pontos és odaillő kifejezésére stb.



A megértéshez vezető út

7. *Az erdei iskola a tanulók aktív megismerő tevékenységére épít.*

A tanár nem afféle túravezetőként mutogatja meg a helyszín érdekességeit az őt követő diákoknak, hanem megismerő helyzeteket alakít ki, ösztönzi a kollektív és egyéni érdeklődésének megfelelő tanulást, biztosítja is annak lehetőségét. Valóságos történeteket, jelenségeket, problémákat és konfliktusokat mutat be. Természeti és létesített környezetünk működésének megértéséhez a természet és a társadalom megismerésének eszközeit, módszereit egyaránt meg kell tanítani. Egy patakszenyezés vizsgálatakor például éppúgy eszközünk lehet a kémcső és az indikátor, mint a kérdőív. Módszerünk lehet mind a vízminőség rendszeres és számszerű kiértékelése, mind az interjú, a riport. Integrált rendszert csak integrált módszerekkel lehet megismerni.

8. *Az ismeretszerzés folyamatát elsősorban együttműködő (kooperatív-integratív) tanulási technikákra, a projekt módszer alkalmazására építi.*

Az erdei iskolai tanulás természetesen több módszerrel illetve azok együttesével is biztosítható. A fenti elvárásoknak viszont leginkább ezek a módsze-

rek felelnek meg. Mindez persze nem zárja ki azt, hogy a program egyes részeit más tanítási módszerek alkalmazására építsék.

9. *Az együttes tevékenységekre alapozva biztosítja a szociális tanulás lehetőségét, a személyiség- és közösségfejlesztést.*

A szabadidő megszervezése, az önkiszolgálás, a tanulási helyzeteken kívül csoportos tevékenységek az együttesen megélt élmények is fontos részét képezik az erdei iskolai programnak. Az erdei iskola a személyiség egészére igyekszik hatni: a tudatra ismeretekkel, az érzelmekre élményekkel, az akaratra célratörő tevékenységgel. A programnak egyként fontos eleme a környezetadekvát ismeretek életkornak megfelelő nyújtása, a környezettel való találkozás élményeinek dramatikus tervezése, valamint a lehetőség biztosítása a megismerő, felfedező, problémamegoldó és kifejező-alkotó és értékteremtő tevékenységekhez.

#### Felhasznált irodalom:

Lehoczky János: *Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. RAABE KLETT Kiadó Kft, Budapest, 1998.

Lehoczky János: *Égig érő tanterem*. IUCN Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda Hírlével, 2000. augusztus II. évfolyam 3. szám.

Lehoczky János: *Új ösvényen járva*. Erdei Iskola c szakmai lap I. évfolyam 1 szám, Budapest, 2000. október.

Hortobágyi Katalin: *„Ahol a fáktól jobban látni az erdőt” - Az erdei iskola pedagógiájáról*. Új Pedagógiai Szemle, 1992/5 74-79.p.



Felfedezni a létezés csodáit



## Az egyháztörténet tanítása hittanórán

Dr. Nagy István

**A** hitoktatás anyaga a Biblia mellett az egyháztörténet. De már most hangsúlyoznám: a Biblia mellett, még inkább a Biblia után. Ez mindig is így volt, ma is így van. Mégis hangsúlyozom: csak másodlagos anyag az egyháztörténet.

A barthi teológia egészen odáig ment, hogy az egyháztörténetet nem tekintette teológiai tudománynak. Bármennyire is szeretem a barthi teológiát, de ezt a végletes megfogalmazást nem osztom. Azt viszont fontosnak tartom, hogy az arányokra figyeljünk. A jelenlegi hittankönyvek e tekintetben nagyon is „bartiánusok”, mert mindössze 1 év az egyháztörténet oktatására szánt idő, az általános iskola 7. osztályában. A középiskolában ugyanez a helyzet. A korábbi ún. Vladár-féle hittankönyv-sorozatban egyáltalán nem volt egyháztörténet tanítás. Ez nyilvánvalóan elfogadhatatlan. A mostani arányokat lehetne javítani oly módon, hogy a többi könyvekben illusztrációs anyagként egyháztörténetet is tanítunk. Az összefüggő részt én elégségesnek tartom. A döntő kérdés a „hogyan”. Hogyan tanítsunk egyháztörténetet?

1. Bármennyire is a hitoktatás anyaga az egyháztörténet, de másképp az, mint a Biblia. Azért, mert az egyháztörténet nem azonos a kijelentéstörténettel, amelyről a Szentírás tudósít. Czeglédy Sándor *Katechetikájában* a következőt írja, gondolom, elrettentő példaként: „Az egyháztörténet a bibliai kijelentéstörténetnek lényegi, szerves folytatása. Helyesen tanítva nem sokkal kevesebb vallásteremtő és léleképítő erővel bír, mint maga a bibliai történelem. A kijelentő isteni Lélek működése e világon nem szűnt meg akkor, mikor a Biblia korszaka bezárult. Sőt éppen akkor kezdett szélesebb körre kiterjedni a szent föld és a választott nép korlátait elhagyva, az egész emberiség lelki világát fel-

ölelni. És azóta is szakadatlanul vallásteremtő életeteket, személyiségeket és eseményeket sorakoztat fel, csakúgy, mint az Ó- és Újszövetség korszakában. Ezekről a vallásteremtő tényekről és személyekről beszél nekünk a keresztyén egyház történelme az első pünkösdtől a mai napig.”

2. Nyilván mindenki egyetért azzal, hogy az egyháztörténetnek ilyen értékelése nem egyezik a Biblia tanításával. Az egyháztörténet nem kijelentéstörténet. A Szentírásnak az a feladata, hogy az egyháztörténet felett is kritikát gyakoroljon. Az egyháztörténet tulajdonképpen az Isten ígéje engedelmes vagy engedetlen megtartásának a története. Ilyen módon azt mutatja meg, hogyan valósult meg Isten ígéje egy-egy korszakban. Az egyháztörténet a világtörténetnek is része. Ahogy az egyház benne él a világban, engedetlensége révén a világ is benne van az egyházban. Czeglédy Sándor megállapítása most is helyénvaló: „Az egyháztörténet legbelseje az Igére hallgató választott nép története ebben a világban. Az egyháztörténet tanítása csak így válhat evangélium-tanítássá. Ily módon válik világossá először az, hogy Isten akaratából, mivel ő alattvalókat toboroz országa számára, volt, van és lesz egyház egészen a világ végezetéig.”



A John Knox-ház (Edinburgh 2007)





Ezt a különbségtételt világosan látni kell. Éppen ezért azt állítom, hogy az egyháztörténet nem direkt, hanem csak indirekt módon a hitoktatás anyaga. Direkt módon csak a Biblia lehet a hitoktatás anyaga. A gyakorlat szempontjából azt jelenti mindez, hogy az egyháztörténetet az ige megcselekvésének tekinthetjük csupán. Nem tartom szerencsésnek és jónak, ha csak egyháztörténeti eseményt tanítunk. Az egyháztörténet illusztrációja lehet csak az igének. A hittankönyv ezt érzékeli, mert minden olvasmányhoz bibliai részt is csatol. A baj az, hogy ezt nem magyarázza, vagy csak alig, így nehéz a kapcsolópontot megtalálni. A tanári segédkönyvben már több utalás van erre. Azt tanácsolom tehát: az egyháztörténet egyes fejezeteihez keressük meg az éppen kapcsolódó igét. Azt magyarázzuk, s illusztráljuk az egyháztörténettel. Sőt még az is járható út, hogy az egyháztörténettel magyarázzuk, ha ez lehetséges. Ilyen módon az is elkerülhető, hogy történelemórává váljék a hittanóra. Az a veszély is elhárul, hogy az egyházat vallásos emberek közösségének és tevékenységének tekintsük. Világossá válik, hogy Isten üdvtervének tényezője, amely létrejöttét és fenntartását egyedül Istennek köszönheti.

Tudom, hogy kérdésként feltehetjük: hogyan lehet így összefüggő és részletes egyháztörténetet tanítani? Nyilvánvaló, hogy a tanítandó anyagnak csak kisebb része lesz az ige magyarázata, s a nagyobb részt az egyháztörténet foglalja el. A Biblia éppen aktuális része viszont alapot, keretet nyújt. „Az összefüggő egyháztörténet” felvetésre viszont azt mondom, hogy általános iskolában nem tartom feltétlenül szükségesnek a teljes hosszmetszet tanítását. A legfontosabb korszakot említjük csupán. Ezeket lehet természetesen időrendi sorrendbe állítani, ahogy azt a hittankönyvünk is teszi.

3. Czeglédy Sándor újabb megállapítására is jó figyelni. „Vajon az egyháztörténet tanításának régi módját válasszuk-e, vagyis pragmatikus módon soroljuk fel az egyháztörténet eseményeit, vagy pedig a modernebb eljárást válasszuk és az egyháztörténetet kiváló személyek élettörténetének és egyéniségének szemléltetésével tanítsuk. Az utóbbi megoldásnak számos előnye van. A gyermek és a fiatal ember számára a történelem személyiségekben válik igazán konkrétá és szemléletessé. A tananyagot is úgy kell kiválogatni, hogy az a koncentrált evangélium-tanítás céljának megfeleljen. Ezért kell főképpen az egyháztörténet nagy személyiségeinek életével és munkájával foglalkoznunk.”



Az emlékezet padjai (Edinburgh 2007)

Én ezt maximálisan igaznak tartom. A jelenleg forgalomban lévő hittankönyv is többnyire így épül fel. Itt csupán arra kell figyelni, hogy ezeket a személyeket ne hősöknek állítsuk be. Ha ott van az Ige a hittanórán, azonnal egyértelművé válik, hogy ők nem hősök, hanem eszközök. Mindez természetesen nem zárja ki, hogy minimális adatot, összefüggést ne tanítsunk meg.

Mi a célja az egyháztörténet tanításának? Szerény véleményem szerint több, mint a világi történelemtanításnak. Bizonyára közös mindkettőben, hogy identitást ad. Ez mindig nagyon fontos volt, ma különösen is az, amikor a „kozopolita” szemlélet erőteljesen kihangsúlyozódik. Nemcsak felekezeti, hanem nemzeti identitásról is szó van. Nagyon fontos az ismeret rész is. Emellett azonban a döntő cél, hogy egyháztagokat is neveljünk. *15 év hitoktatás után több a gyülekezeti tagunk? Több a konfirmandusunk? Több fiatal jár templomba?* Ha őszintén válaszolunk a kérdésekre kiderül, hogy valamit rosszul csinálunk. Tanítsuk jobban az egyháztörténetet.



# Drámapedagógia és hitoktatás

Cs. Szabó Sándor

## A drámával dolgozó Ember nehézségei

Az első nehézség a katechéta személyén belül jelentkezik, legyen középiskolai vallás tanár, kisebbekkel foglalkozó hitoktató vagy akár önkéntes gyülekezeti ifjúsági munkás. A dráma ugyanis őszinte műfaj, őszinte és erőteljes. Ráadásul – egyelőre – nagy esély van arra, hogy a drámával kacérkodó katechéta tanulóként nem tapasztalhatta meg ezt a tanulási-tanítási formát, így a kíváncsiság mellett aggodhat is. „A dráma megfélemlítő szó a tanároknak, akik sohasem próbálták”<sup>1</sup>, ír erről őszintén Marlene Lefever. Sok olyan dolog történhet, amit még nem tapasztalt az óráján, amit nem lehet előre kiszámítani. Nem lehet percre pontosan megtervezni mindent, mint ahogy azt a gyakorló tanításoknál elvárják. Nagy lehet az alapzaj – mi történik, ha kihallatszik a folyosóra, vagy esetleg valaki benyit? Azt fogja gondolni, a tanár képtelen fegyelmet tartani az osztályban. (A legemlékezetesebb esetem egy harmadikos osztállyal történt, akiknek a vezető tanítónője híres volt a szigorúságáról, a gyerekek pisszenni sem mertek az óráján. József történetét vettük, József egyiptomi karrierjének kezdetén a rabszolgapiacra érkezett. Vagy tíz gyerek állt éppen a padok tetején, összekréta porozott lábbal, egyesek az izmaikat, mások a fogsorukat mutogatva, ahogy az egy rabszolgapiacra megszokott, amikor a vezető tanítónő belépett az osztályba. Nehéz elképzelni azt a pár másodpercnyi döbbenetet, amit átéltem, s a hölgy arca alapján ő sem volt ezzel másképp – csak a gyerekeket nem zavarta a dolog, elvégre ők egy rabszolgapiacra voltak. Végül a tanítónő elnézést mormogva kihozta a bent felejtett füzetét, és azóta sem mondott semmit a dologról, de nekem igen nehéz volt visszazökkennem az óra menetébe...)

A drámával kacérkodó katechéta tehát elsősorban saját magával kell tisztában lennie: érzi-e a saját tanári kompetenciáját, képességeit, az iskolában betöltött szerepét elég erősnek ahhoz, hogy ezt az új helyzetet kezelni tudja? Ráadásul nem csak a szaktudása, hanem a saját megélt hite is próbára fog kerülni: egy szószéken, egy katedrán el lehet úgy bújni, hogy igazából nem kerül mérlegre az, mi van a tanári-tanítói

szerep mögött, van-e ott egyáltalán valami, de a drámához ki kell lépni innen. Jöhetnek kínos szituációk, kínos kérdések, amiket nyilván nem szívesen vállal fel az, aki nem biztos abban, amit hirdet. A katedráról elpufogtatható közhelyek, üres igazságok a diákokhoz közel kerülve, a drámába bekapcsolódva hamar lelepleződnek: a katechéta csak akkor kezdjen el drámaezni (nem az időkitöltő, levezető játékokról van szó, persze), ha ilyen értelemben nincsen takargatnivalója. Bár biztos vagyok benne, hogy akinek ez probléma, az nem is megy a dráma közelébe.

A második nehézség még mindig a katechétaéhoz kötődik: a dráma nem instant csodaszer, hanem igényel bizonyos szakmai felkészültséget. Ez már megjelenik a legegyszerűbb szintjén is, amikor az óra utolsó pár percében előkerül valami kis játék: egyáltalán nem mindegy, hogyan vezetünk be és vezetünk le egy játékot; sok apró, jelentéktelennek tűnő, mégis fontosá válható dologra kell odafigyelni. Mindez természetesen megtanulható, sőt, már tanulás közben is alkalmazható (vagy menet közben elsajátítható), de a gyermekbetegségek minden drámapedagógusnak vagy drámával foglalkozó pedagógusnak át kell esnie. Ez pedig sokszor kudarcokat jelent: nem megy úgy a játék, a gyakorlat, ahogy elgondolta. A tanár ilyenkor elbizonytalanodhat, és talán feladja az egészet. Ezért kell már az elején tudatosítani a katechéta számára magát, hogy mire vállalkozott, és hogy a dráma nem feltétlenül fog azonnal eredményeket hozni, sőt, lehet, hogy eleinte több lesz a nehézség, mint a pozitívum.

A harmadik nehézség a tanulókkal-fiatalokkal lehet. Könnyebb helyzetben van az a csoport (főleg gyülekezeti ifjúság lehet ilyen), ami önkéntes alapon vesz részt a hitoktatásban. Örömmel fogadhatják az iskolai csoportok is ezt a tanítási formát, de nem feltétlenül, nem azonnal. A dráma nem olyan, mint egy szódolgozat vagy tollbamondás: ha kötelezővé tesszük, kényszerítünk, akkor elveszítjük a lényegét. Ha a csoport zárkózottabb, merevebb, akkor különféle fogásokkal, fokozatosan lehet behálózni őket, hogy kedvet kapjanak és valódi jelenléttel vegyenek részt az órán. A bibliodramáról írtak a drámás hitoktatásra is érvényesek: „Gyakran sok idő telik el addig, amíg valaki rá tudja szítani magát,

<sup>1</sup> Lefever, Marlene D.: Ötletgazdag tanítási módszerek. Bp. 1994. 71. old





hogy játsszon. Sokáig tart, míg valaki színpadra merészkedik, és ezzel elenged számára addig fontosnak tartott értelmezéseket, formákat, esetleg régi elképzeléseket Istenről. Sok időbe telik, amíg valaki tényleg vállal egy szerepet, ahelyett, hogy kerülgetné. Gyakran sok szenvedés szükséges ahhoz, hogy elhagyjuk szűkös életterünket, még ha azok börtöncellák voltak is.”<sup>2</sup>

Pusztán attól, hogy megtervezünk egy dramatikus elemeket is használó órát, még nem fog minden egyből úgy menni, mint a karikacsapás. A diákoknak-fiataloknak két gátlást is le kell győzniük: a drámával kapcsolatban („ki kell lépnem a megszokott szerepeimből”), és a hittannal, hittel kapcsolatban is – itt már nem véd a pad és a passzív hallgatás, valamennyire meg kell nyílni, ami a hittel kapcsolatban nehéz.

Ha mindezt felmértük és így is vállaljuk, már csak egy megfelelő helyre lesz szükség, hiszen az „Ember” elvileg adott.

### Áhítat kicsiknek

Egyházi iskolákban reggelente vagy hét elején, gyülekezeti, ifjúsági táborokban akár naponta többször is kell (lehet...) áhítatot tartani. Ezek legtöbbször úgy néznek ki, mintha egy templomi istentiszteleten elhangzó prédikáció rövidebb, egyszerűbb változatai lennének. Főleg kisebbeknél, általános iskolásoknál, alsósoknál jelent nehézséget az, hogy akár az áhítat tizenöt percére is lekössük a figyelmüket, érthető, feldolgozható és megélhető üzenetet adjunk át nekik. Ezt a feladatot is meg lehet oldani dramatikus eszközök segítségével, nem is annyira megfelelő hely, hanem inkább erre nyitott környezet kell hozzá. (Nem a gyerekek részéről, az gyakorlatilag nem jelent problémát – inkább a felnőttekre, egyházi környezetben szocializálódott vezetőkre jellemzőbb, hogy a forma és az üzenet szentségét összekeverik.)

Immár több éve alkalmazom (talán sikerrel) egy általános iskola reggeli áhítatain a drámát, mint prédikációs eszközt<sup>3</sup>. Egy alkalom leírását közlöm most.

### Nábót szőlője – az irigység története

Textus: A jezréeli Nábótnak szőlője volt Jezréelben, Samária királyának, Ahábnak a palotája mellett. Egyszer Aháb így szólította meg Nábótot: Add nekem a

szőlődet, hadd legyen az veteményeskertem, mert közel van a házamhoz! Adok helyette jobb szőlőt, vagy ha jónak látod, pénzben adom meg az árát. Nábót így felelt Ahábnak: Az ÚR őrizzen meg attól, hogy odaadjam neked atyai örökségemet! (1Kir 21,2-3).

**Áhítattartó (tanári narráció):** Tegye fel a kezét az, aki eddig mindig mindent megkapott életében, amit csak akart! *(Mindig felteszik páran, akármi is a kérdés, ekkor pár kérdéssel rámutatni, hogy az ilyen ember nagyon ritka.)* Úgy szoktuk gondolni, hogy azért a gazdag embereknek, sztároknak nincsenek olyan gondjaik, mint nekünk: van pénzük, hogy bármit megvegyenek, autót, utazást, ruhát, számítógépet, ami csak kell. A Biblia korában is voltak gazdag emberek, sztárok már nem annyira, de helyettük az emberek a királyokra néztek fel. Mai történetünk is egy ilyen királyról szól, a neve Áháb. *(Minden új szereplő felbukkanásakor kiválasztunk egy-egy önként jelentkező gyereket, általában többszörös túljelentkezés van. Kiállítjuk középre, egy lepedőt teszünk a vállára palástként. A továbbiakban a gyerekeket élő bábként mozgatjuk, nem beszélnek.)*

Ez az Áháb király egyszer, amikor sétált, meglátott egy gyönyörű szőlőskertet. *(Lehet részletezni, mi minden van egy ilyen kertben, a gyerekek környezetétől függ. Az ülő gyerekeket megkérjük, hogy emeljék fel a karjaikat, mintha szőlőindák lennének, lógassák le a tenyerüket, mint szőlőfürtöket, ők a szőlőskert, a királlyal nézzük és dicsérik őket, milyen szépek.)* Nagyon megtetszett neki és meg akarta szerezni. Megkereste a szőlőskert tulajdonosát, akit Nábótnak hívtak. *(Nábót előhívása, kendő a fejére.)* „Add el nekem a szőlőskertedet, annyi pénzt kérsz érte, amennyit akarsz. Vagy ha jobban tetszik, válassz a királyi szőlőim közül!” De Nábót nem akarta eladni a szőlőt. *(Rázza a fejét.)* „Nem adhatom el, apámtól örökölttem, fontos nekem ez a szőlő. Sajnálom.” *(Kérleljük még egy kicsit, a gyerekek is játsszák a kérlelést.)* Végül a király feladta és nagyon mérges lett. *(Vágjon mérges képet, torporékolhat is.)* Durcásan elvonult a palotájába, lefeküdt az ágyára, a fal felé fordult és egész nap csak morgott. Nem evett, nem ivott. *(Nábót elmegy, Áháb egy székre kuporodik.)*

Jöttek a szolgák *(kiválasztani őket)*, hogy a vacsora tálalva. „Hagyjatok békén, menjetek el!”, mordult rájuk a király. Újra jöttek a szolgák: „A reggeli tálalva, felség!” „Hagyjatok békén, nem érdekel!”, mordult rá-

<sup>2</sup> Klaus-Werner Stangier: *Itt és most. Bibliodráma a liturgia és pszichodráma vonzásában.* Egyházfórum – MBE, Bp. 2003, 26. o

<sup>3</sup> Lásd: Martin Nicol: *Dramatizált homiletika.* Luther kiadó, Bp. 2005



juk a király. (*Ha jól megy a gyerekeknek, lehet még pár kört futni, követek, vendégek ürügyén, stb.*) Végül felesége, a messze földön híres szépségű, de nem annyira szép lelkű Jezabel királynő (*kiválasztani egy kislányt*) is észrevette, hogy valami nincs rendben a férjével és meglátogatta. „Hagyj békén!”, fogadta őt is a király. De a királynő nem ment el, hanem addig nem távozott, amíg ki nem derült, hogy mi a baj: Áháb király elmondott neki mindent Nábótról és a szőlőjéről. Nagyon elcsodálkozott rajta. „Hát nem te vagy a király ebben az országban? Na, ne búslakodj, kelj fel és egyél, majd én elintézem neked Nábót szőlőjét.”

A történet ezek után a bemutatott módon megy tovább: Jezabel hamis tanúkat rendel, akik egy bírósági tárgyaláson megvádolják Nábót, s végül megkövezik, a király pedig elfoglalja a szőlőt. Ugyanígy eleve nedik meg Isten ítélete is Illés próféta figyelmeztetésén keresztül, majd Áháb bűnbánata. A végén az áhítat tartója pár mondatban összefoglalja a történet fiatalok által is dekódolható tanulságát az irigységről és a vágyott dolgok megszerzésének többféle módjáról, amik közül nem mindegyik kedves Isten előtt.

Látható, hogy ez a fajta áhítattartás igazából nem dramatikus játék, leginkább egyfajta színház, amiben egyszerre játszó és néző az ember, de meglehetősen behatárolt a mozgáster, hiszen az áhítat tartója viszi előre a dolgokat, nem engedve mellékvágányokat. Igazi célja a szemléltetés, az átéltetés segítése, és nem utolsósorban a figyelem fenntartása és megragadása. Főleg a tevékeny résztvevők (ami lehet akár az összes jelenlévő, lásd szőlőskert), de a többiek is sokkal tovább és alaposabban emlékeznek vissza az ilyen alkalmakra, mint egy olyanra, ahol csak csendben ültek és hallgattak (talán figyeltek is). Ugyanakkor a szigorú áhítatos-templomi környezethez szokott szolgálóknak zavaró lehet, hogy egy ilyen áhítaton megjelenhet az alapzaj, felnevelhetnek, kommentálhatják az eseményeket, ami egy normál áhítaton súlyos fegyelmezetlenségnek és illetlenségnek számít. Itt inkább természetes kísérőjelenység – valamit valamiért.

Gyakorlatilag a Biblia összes története alkalmas erre, sőt, egyesek szerint maga Jézus is hasonlóképpen taníthatott: „A Biblia bemutatja, hogy a hatásosan megírt történetek, élénk képek, példázatok és lejátszott illusztrációk gyakran Isten módszerei az emberrel való kapcsolatfelvétel érdekében. (...) A színjáték Istentől

kapott ajándék, hogy segítsen felfedeznünk és élveznünk a világot, és hogy megindítson a szenvedés, nevéssünk az élet érdekes oldalán, és mindez önmagunkat és másokat is gondolkodásra készítsen.”<sup>4</sup> Mélyebb teológiai összefüggések, dogmatikai tantételek kifejtésére kevésbé használható, de a drámás áhítat fő alkalmazási területe a kisebbek közti szolgálat, ahol amúgy is a bibliai történetek átadása a fő cél<sup>5</sup>, ezek ismeretére épül a későbbi tananyag illetve gyülekezeti munka.

Az áhítaton szolgáló részéről igényel némi előkészületet, eszközök összekészítését, kigondolását (legjobb a jelzés szintjén maradni), a történet átgondolását és egyfajta dramaturgiai munka végzését is vele kapcsolatban. Fontos, hogy a párbeszédet, fogalmakat le tudjuk fordítani a hallgatók számára érthető nyelvre, de nem kell minden részletet megmagyarázni, csak ami szükséges. Nem utolsósorban pedig fontos az a képesség, hogy az áhítat résztvevőinek minden rezdülésére figyelni tudjunk, hiszen ezzel a fajta áhítattal kilépünk a szószék és a palást védelméből.

### Bibliai képregény

Szintén a Biblia egyes történeteinek feldolgozását segíti, de inkább tanórák vagy gyülekezeti-tábori foglalkozásokhoz illik, egyfajta „projekt munka”. Digitális fényképezőgép kell hozzá (bár megoldható hagyományos nyomással is), ami ma már nem beszerezhetetlen – ha a tanár vagy az iskola nem is rendelkezik vele, a fiataloknál otthon biztos akad pár.

A feladat egyszerű: egy kiválasztott bibliai történetről képregényt készítünk, ahol a rajzokat fényképek, a szereplőket a csoport tagjai helyettesítik. Fel lehet dolgozni példázatok, ismertebb vagy kevésbé ismert történeteket, vagy akár zsoltárilusztrációkat is lehet készíteni. A hangsúly a játékon és a folyamaton van, nem pedig a történelmi hűségen: nyugodtan lehet alkalmazni azokat az egyszerű, jelzésértékű eszközöket, kendőket, botokat, amiket órán is használunk.

A történetet alaposan át kell tanulmányozni majd kijelölni belőle azokat a csomópontokat, amiket képen meg lehet jeleníteni: ez lesz a képregény forgatókönyve. (A szöveggel ráérünk később is foglalkozni.) Ezt a munkát akár a csoporttal közösen is lehet végezni, ha már nagyobbak és van hozzá affinitásuk. Eközben kialakulnak a szereplők is. Ezután már csak be kell állí-

<sup>4</sup> Lefever, Marlene D.: *Ötletgazdag tanítási módszerek*. Bp., 1994. 68. old

<sup>5</sup> A tanterv a találó „történetesség” szót használja. *Református hittanoktatási tanterv, 1-6. évfolyam*, 24. old





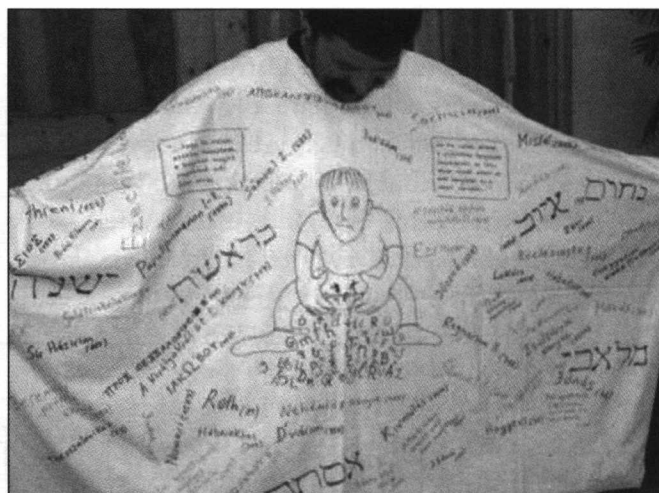
tani a jeleneteket és lefényképezni őket. Célszerű több fényképet is készíteni, mert utólag derül ki, hogy melyik lesz igazán jó. (Ezért jobb a digitális.) Ha a képek elkészültek, egy szövegszerkesztővel lehet végső formába önteni a művet, ha valaki ért hozzá, még a képeken is variálhat. Ha a szövegszerkesztés nem megy ennyire (szövegdobozok, kép átméretezése, buborékok beillesztése, szövegek írása), akkor ki is lehet nyomtatni a képeket, majd ollóval, papírral és ragasztóval elkészíteni a képregényt. Mivel a Biblia meglehetősen tömör nyelvezettel rendelkezik, legjobb az eredeti bibliai szöveget használni, ki is lehet hagyni belőle részeket (pl. a leírásokat, azt a kép helyettesíti).

Az így elkészült képregényt akár közzé is lehet tenni faliújságon vagy interneten, a fiatalok (vagy akár idősebbek, hiszen ez nincs korhoz kötve) hazavihetik, nézegethetik: egyszerre sajátjukká válik a bibliai szöveg. Tapasztalataim alapján még évek múlva is élénken emlékeznek ezekre a történetekre, míg a hagyományosabb módszerekkel tanultakra kevésbé.

### Hittanóra - első osztály

#### *A nagy vendégség<sup>6</sup>*

Textus: Mikor pedig ezt az egyik vendég meghallotta, így szólt hozzá: „Boldog az, aki Isten országának vendége.” Ő pedig a következőképpen válaszolt: „Egy ember nagy vacsorát készített, és sok vendéget hívott meg. A vacsora órájában elküldte a szolgáját, hogy mondja meg a meghívottaknak: Jöjjetek, mert már minden készen van. De azok egytől egyig mentegetőzni kezdtek. Az első azt üzent neki: Földet vettem, kénytelen vagyok kimenni, hogy megnézzem. Kérlek, ments ki engem! A másik azt mondta: Őt iga ökröt vettem, megyek és kipróbálom. Kérlek, ments ki engem! Megint egy másik azt mondta: Most nősültem, azért nem mehetek. Amikor visszatért a szolga, jelentette mindezt urának. A ház ura megharagudott, és ezt mondta szolgájának: Menj ki gyorsan a város útjaira és utcáira, és hozd be ide a szegényeket, a nyomorékokat, a sántákat és a vakokat. A szolga aztán jelentette: Uram, megtörtént, amit parancsoltál, de még van hely. Akkor az úr ezt mondta a szolgájának: Menj el az utakra és a kerítésekhez, és kényszeríts bejönni mindenkit, hogy megteljen a házam. Mert mondom nektek, hogy azok közül, akiket meghívtam, senki sem kóstolja meg a vacsorámat.” (Lk 14,15-24).



Az Írás - bibliodráma

Különféle meghívókat osztunk ki, mindenkinek többet és másfélét, nézegetsek meg és keressék meg rajta a „meghívó” szót (már tudjanak annyira olvasni, hogy megtalálják!) Cserélgessék őket, melyik hova hív, melyik tetszik nekik a legjobban, melyikre mennének el legszívesebben? Ki kapott már meghívót? Hova? Esetleg adott már valaki meghívót valakinek? (Konvenció: „Naplók, levelek, újságok, üzenetek.”)

Készítsünk mi is meghívót! Mindenki szabadon eldöntheti, kit hív meg és mire, bármit ki lehet találni. Kiosztunk különféle színes papírokat és rajzeszközöket. (Konvenció: „Rajzolás”) Időkeretet megadni, sürgetni, hogy időben készen legyünk.

Mit ér a meghívó vendégség nélkül? Rendezzük meg a vendégséget, vendégségnek kell lennie, akár régészeti kiállításra hívunk, akár babaszúrtra... Pár asztal összetolásával, terítővel, szalvétával, kosárkákkal berendezzük az ünnepi asztalt. Mikor kész, odaállunk mellé, mint vendégvárók. (Konvenció: „Tabló-életkép”)

Szerepeket osztunk ki: kell egy gazda, egy hírnök, a többiek pedig a leendő vendégek lesznek. Így osztjuk ketté a társaságot, a vendégek elmennek a terem másik végébe, a gazda megkapja az elkészített meghívókat, hogy adja át a hírnöknek, aki elviszi minden meghívottnak, s hívja őket a vendégségbe. Majd gyorsan elmondjuk a leendő vendégeknek is, hogy nekik mi lesz a feladatuk: utasítsák vissza a meghívást, hogy nem érnek rá. Mikor mindenki megértette a feladatát, adott jelre indul a játék. (Konvenció: „Szerepjáték”)

<sup>6</sup> Fodorné Nagy Sarolta: *Hittan 1.* Református Pedagógiai Intézet, Bp. 2001., 94. oldal



Mikor a hírnök visszatér, s elmondja a gazdának, hogy mi történt, az különösebb instrukció nélkül is kétségbe fog esni/mérges lesz. Jelre kilépünk a szerepből, az asztal köré gyűlünk, s megbeszéljük, hogy most mitévők legyünk? A felbukkanó ötleteket (pl. verjük meg őket, amiért nem jöttek el...) irányítsuk arra, hogy ha ezek a meghívottak nem jöttek, akkor hívjunk másokat. Újra szerepbe lépünk, a leendő vendégek ezút-

tal mást játszanak s igent mondanak. Helyet foglalunk az asztal körül s a gazda köszönti őket. (Konvenció: „Szerepjáték”)

Az asztalnál maradva a tanár röviden s a játék során felmerült eseményeket példának használva elmondja a bibliai alaptörténetet s az alkalmazást: Isten minket is meghívott, vár az ő vendégségébe, az ő országába. (Konvenció: „Narráció”)

## „Hogy olvasod az Írást?” (Lk 10, 26) – Néhány bekezdés a bibliodrámról

Muntag Ildikó

A „na, jó...” és az „aztán...” között

**B**ecsöngetnek. Hittanóra következik. Kiteszem a padra a hittankönyvet, a füzetet meg a tolltartót. Gyorsan belelapozok a tankönyvbe, mindjárt felelünk. El kell mesélni valakinek a múlt órán vett történetet. Aztán majd a tanár elmeséli a következőt. Lehet, hogy mutat hozzá képeket, vagy vázlatot ír a táblára. Ő kérdez, mi felelünk, levonjuk a tanulságot. Kapunk házi feladatot. A jó tanuló megjegyzi a tanultakat, a rossz tanulóban tán rögzül egy bibliai szituáció. Na jó, egy mondat, egy gondolat lecsúszik a szívbe. Aztán majd „kiköfirmálkodom”.

Az istentiszteleten is elhangzik egy bibliai szakasz. Ott nincs hangosan kérdezz-felelek. Prédikáció van. Fejmunka. Na jó, egy mondat, egy gondolat lecsúszik a szívbe. Aztán sietek haza kisütni a rántott húst, az csak frissen jó.

A napi lozungolvasó kikeresi a textust, elolvassa, valamely kifejezésén egy-két percet elidőzik. Na jó, egy mondat, egy gondolat lecsúszik a szívbe. De szorít az idő, hivatalkezdésre a munkahelyemre kell érnem.

Klasszikusan ebben a háromszögben: szem/fül – agy – szív ; (elől-vízszintben ⇔ fenn-hátrébb ⇔ lenn-benn) Ide jelöltük ki a bibliai szöveg mozgásterét. Pedig az Örökkévaló teremtett nekünk kezet, lábat, tüdőt, vesét, akaratot és gátlást, fantáziát és kreativitást, és sorolhatnám mi mindent. A „na jó” és „aztán” közé veréket a bibliodráma.



Virágvasárnap - bibliodráma

Bibliodráma, mi az...

Magyar lexikonban, szótárban, könyvtári tezauszban még nem szerepel ez a fogalom. A szó hal-





latán az első természetes asszociációnk a bibliai történetek dramatizálása lehetne. Mint az iskoladráma, misztériumjáték, pásztorjáték, vagy mint Madách drámája a *Mózes*. A műfaji rokonság kézenfekvő, de hagyományos értelemben a bibliodráma során nem születik irodalmi mű, vagy színpadi előadás. A Biblia ősi szövegeinek interaktív olvasásról van szó, csoportban zajló történetekről, amelyet a választott bibliai szöveg idéz elő. Profán egzegézis, amely személyes spirituális tapasztalattal ajándékoz meg.

A bibliodráma a biblosz, azaz könyvek, (inkább biblioteca, azaz könyvtár) ill. a dráma, azaz cselekvés szavakból származtatott mozaikszó. Ebbe a könyvtárba olyan kötetek soroltattak, amelyek emberségünk és emberkedésünk leghetlenebb és legfelemelőbb archetipikus történeteit, tapasztalatait írták le, azzal a szándékkal, hogy tanúskodjanak a meggyőződésükről, hogy létezik egy teremtő szándék, gondviselő akarat, egy beleszó hang, amelyet ők Örökkévalónak neveztek. A könyvtár törzsgyűjteménye a 66+7 kötetnyi Szentírás. De történnek bibliodramatikus kísérletek apokrif szövegek, és más világvallások szentiratainak olvasásával is különös tekintettel szeptember 11. drámája okán. A bibliodráma művelői a szövegek „itt és most” érvényes üzenetét akarják megragadni.

Egykor az általános iskola alsó tagozatában tanult szófajtni definíciót ekként írom át bibliodramatikusan. Az IGE cselekvést, történet és létezés jelentő TEREMTŐ szó. A bibliodrámban a „logosz” dialogosszá válik (Németh Zoltán, evangélikus teológus fogalmazott ek-

ként a legutóbbi berekfürdői nemzetközi konferencián). A bibliodráma nem más mint párbeszéd a résztvevő és az Örökkévaló között.

A bibliodráma játék, azaz cselekvés. Próba, azonosulás, utánzás, megjelenítés, kiábrázolás egzisztenciális kockázat nélkül. Önfeledt, felszabadító, inspiráló, aha-élményeket adó, elgondolkodásra készítő játék. Az történik ilyenkor, hogy a választott szöveg, vagy a helyzet egy vonatkozása megérint bennünket, szembesít élethelyzetünkkel, életérzésünkkel, tapasztalatunkkal, rejtett, vagy nyilvánvaló kérdéseinkkel. Ebből adódik *konfliktusunk* a szöveggel. Az is megtörtén(het)ik, hogy „átjön” az üzenet. Mint a prófétai szó. A *katharxis* szó megtisztulást jelent. Van áthallása a megtérés teológiai fogalmára. A bibliai szövegek létkérdések ősi tudása. A ma embere a mi kultúrkörünkben ugyan tud valamit a pszichoszomatikáról, van fogalma a spiritualitásról is, de ritkán szervesíti mindennapjaiba. A keresztény hívő szeret megfedkezni arról, hogy testben létezzünk. Hallja, olvassa az Igét, de ilyenkor nem figyel a gyomorkorgásra, a lábzsibbadásra, sőt csendet parancsol. Elhessegeti indulatait, a tisztelet nevében megálljt parancsol érzelmeinek. A bibliodráma ellenben kísérletet tesz teremtettségünk bármely sajátosságát bibliaolvasásra bírni.

A könyvtárnak az olvasótermébe invitáljuk a résztvevőket. A neve szövegtér (*Textraum*). Belépéskor nem kérünk sem keresztlevelet, sem iskolai bizonyítványt. Viszont teli hátizsákkal érkezünk. Benne kultúránk, sorsunk, szocializációnk, életszerepeink és persze gyógyszereink, kabaláink, szépítőszereink. Csak annyit pakolunk ki belőle, amennyit „itt és most” megengedünk magunknak. A bibliodráma mozgásba hozza a bibliai szöveget. Birto kolni akarja teremtettségünk egész terét. Reflektál a bibliai üzenetre, a szöveg meg visszabeszél.

---

**Hol a helye a bibliodrámnak a „tudományok” polcán?**

---

Ha a teológia felől közelítünk, akkor az egzegetikai és a gyakorlati teológiai stúdiumok



Irgalmazz - bibliodráma



Szentlélek - bibliodráma

között. A 90-es évek közepétől bibliai hermeneutikával foglalkozó szerzők már a történet-kritikai szövegértelmezést meghaladó „olvasásteológiai” (*Lesetheologie*) irányzatról értekeznek, amely az „ihletett Írás” helyett az „ihletett olvasóra” teszik át a hangsúlyt.

Ha a művészetek nézőpontjából szemlélődünk, akkor a színházelméleti írások már a 60-as évektől kezdődően értekeznek a „szent” és a „nyers” színházról. A „mintha” megjelenítődése a közös.

Még erősebb a pszichológia azon törekvése, hogy terapeutikus gyakorlataiba a Biblia ősi tudását bevonja, illetve mélypszichológiai felismeréseit a bibliai szövegértelmezésekben kamatoztassa. A legközelebbi rokonságot a pszichodráma mutatta fel. (Magyarországon a pszichodramatikus bibliodráma az ismeretebb. A hermeneutikai megközelítésű, amelyet magam is gyakorlok, újabb keletű.)

A pedagógia oldaláról a drámapedagógiai törekvéseknek ad játéktérpet a Biblia.

### Praktikusan...

A lap olvasóját talán jobban érdekli, hogyan lehet a Bibliát „dramatikusan” olvasni.

Klasszikusan ez egy több napos „lelki gyakorlat” avagy „csendesnapot” jelent legkevesebb nyolc, maximum húsz résztvevővel. Alapesetben a játékosok nagykorúak. A csoportba kerülésnek nincsenek sem nemi, korosztályi, sem felekezeti, ideológiai, vagy más szociológiai kritériumai. Nem feltétel a bibliaismeret, vagy vallásgyakorlat. (Sőt az a tapasztalatom és meggyőződése, hogy a bibliodráma a „kereső” és a nagyon „kegyes” résztvevők számára jelent életviteli elmozdulást.) Az alkalom meghirdetésekor

a vezetők rendszerint egy a választott szövegből adódó megszólító kérdés-sort fogalmaznak meg az érdeklődés kiváltására.

A szöveg feldolgozása egymást követő játékkínálatok során valósul meg. A „forgatókönyv” többé-kevésbé a klasszikus drámaműfaj fázisait követve a ráhangolódás – érintődés – azonosulás – aktualizálás – lezárás ívét rajzolja meg. Alapfeltétel, hogy a játékmesterek védett, elfogadó légkört alakítsanak ki, ahol nincs rossz válasz, vagy megnyilvánulás, ahol senki sem érzi magát egyedül. Ők vi-

gyázzák a személyiségem titkait és segítenek felállni, ha valaki mégis elesne.

A hatás akkor a legoptimálisabb, ha van elég rázánni való időnk, ha nincs teljesítménykényszer. Időben korlátozódhat a bibliodráma egy hétvégre is, és történhet homogénebb csoportban. (konferencia, csapatépítő tréning, erdei iskola, tábor stb.).

A rohanó idő, az órarend és naptár realitásaink. De ahogy a 20-25 perces prédikáció mellett az 5 perces áhítat is lehet üzenetközvetítő, úgy a bibliodráma is megtalálhatja a rövidebb formáit. Gyakorlatom szerint azonban a *dramatikus folyamat* nem szorítható három óra alá. Tanórára, bibliaórára marad még az a lehetőség, hogy egy-egy bibliodramatikus eszközzel közelítjük meg a szöveg mélyebb megértését.

A bibliodramát nem lehet könyvekből elsajátítani, bár fontos szakirodalmait már magyarul is lehet tanulmányozni. Az út sok-sok saját élményen keresztül visz, amit azok után is folytatni kell, ha már csoportvezetővé vált valaki.

### A színpad, a kelléktár és az „előadás”

A bibliodráma *színpada* a testünk. A testmunka (*Körperarbeit*) azonban nem testépítést vagy testnevelést jelent, hanem észlelést és tudatosítást. Testképek, testhelyzetek, testnyelv, testtapasztalás a legalapvetőbb bibliodramatikus eszközök, amellyel közelítünk a bibliai szöveg üzenetéhez. Megfigyelem, rekonstruálok automatikusan végzett cselekvéseimet, gesztusokkal, hanggal, testtartással fejezek ki érzelmeket, fogalmakat. Ki és mi lakozik bennem? Hogy működöm? Ki az, aki olvassa a szöveget? Más gyakorlatok arra szolgálnak, hogy testben és testből





asszociáljanak nyelvi fordulatokra. A testarchívumból pedig előcsalogatódnak élethelyzetek, emlékek. A metakommunikációról azt is tudjuk, hogy őszintébb, igazabb a nyelvinél.

Előttem halad a másik, követem. Milyen testtartást veszek fel? Könnyen vagy nehezen megy ez nekem? Hogy reagálok a másik tempó- vagy irányváltásaira? Mi múlik rajtam? Eszembe jut, amikor utcákon át lopakodtam az után a nyolcadikos után, akit nem mertem megszólítani..., és a nagyapám is, akinek csikorgott a cipőtalpa. És mi köze mind ennek a Jézus-követéshez?

A bibliodráma **kelléktárát** maga a bibliai szöveg kínálja. Metaforák, szimbolikus cselekvések, példázatok, nyelvi lelemények formájában. Nem illusztráljuk a leírtakat, hanem esztétikai eszközökkel hívjuk elő a bennünk születő változatokat. Nem művészkedünk, de alkotunk. Rajzolunk, agyagozunk, selymet festünk „zenélünk”, táncolunk, jelenetet rögtönzünk attól függően mi keltheti életre a holt betűt.

Hosszabb telefonbeszélgetés közben születik a telefon-firka. Leteszem a kagylót és elgondolkodom az elhangzottakon. Nézem az ábrát. Ezt a kígyószerű vonalat akkor vastagítottam meg, amikor újra sírni kezdett... A házasságtörő asszony történetében Jézus a porba írt, miközben... Miről tudósít az a firka, amit a történet felolvasása közben rajzolgattam?

A klasszikus bibliodrámban csoportos „előadás” is születik. Egy közös zsoltár, mai szituációra átvitt parafrázis, egykor volt történet folytatása, vagy előzménye, pantomim, vagy bábjáték, abszurd variáció, koreográfia és társai. Ezt követően térünk vissza a bibliai szöveghez a verbális reflexiók körben, ahol egymásnak vallunk élményeinkről, felismeréseinkről, leginkább arról, mit jelent nekem „itt és most” a választott bibliai szöveg.

### Végül és bibliodramatikusan...

Már régen nem éljük a próféták idejét, amikor az Örökkévaló Mózes, Sámuel vagy Jeremiást néven szólította és elküldte: „Mondd meg nekik...” Irigykedve, ámbár kételkedve olvassuk a misztikusok élményeit. Süketséggel, vaksággal, nyelvvesztéssel vagyunk megverve. Marad a bibliai szöveg. Jákóbként a magunk Jabbók-szituációiban kell kikényszerítenünk az áldást. A létra neve: bibliodráma.

A bibliodrámaról és alkalmairól további információkkal a MAGYAR BIBLIODRÁMA EGYESÜLET szolgál.

Elérhetőségei:

Posta cím: 1038 Budapest, Mező utca 12.

Üzenetrögzítő telefon: (1) 240 3771

e-mail: [muntag@gmail.com](mailto:muntag@gmail.com)

mobil: 30/2420 435

honlap (alakulóban): [www.bibliodrama.hu](http://www.bibliodrama.hu)

### Könyvajánló:

1. *Jerikó rózsája: a bibliodráma kézikönyve* / Else Natalie, Heinrich Fallner; [ford. Falvay Dóra]; Budapest: Kálvin: Luther, 2003. Egyesületi ára: 2300 Ft

Alapmű, amely a bibliodráma műfajának első generációs mesterei gyakorlatának összefoglalása. Példatár és elméleti összegzés.

2. *Bibliodráma: gyakorlat és elmélet* / Gerhard Marcel Martin; [ford. Oláh Zsuzsanna]; [Budapest]: Egyházforum: Magyar Bibliodráma Egyesület, 2003. Egyesületi ára: 1000 Ft

A marburgi egyetem gyakorlati teológia professzorának munkája, amely tudományos igénnyel érvel a bibliodráma létjogosultsága mellett.

3. *Itt és most: bibliodráma a liturgia és pszichodráma vonzásában* / Klaus-Werner Stangier; [ford. Varga Péter Pius]; [Budapest]: Egyházforum: Magyar Bibliodráma Egyesület, 2003. Egyesületi ára: 1000 Ft

A katolikus lelkész és valláspedagógus munkájában a bibliodrámban szerzett élményeit összegzi és elemzi.

4. *Bibliodráma, élő istentisztelet: Kereszténység a mindennapokban* / Ellen Kubitza, Tim Schramm; [ford. Varga Péter Pius]; Egyházforum: Magyar Bibliodráma Egyesület, 2006. Egyesületi ára: 1300 Ft

A „mindennapok istentiszteletét” a bibliodrámban testnyelven megfogalmazó liturgiáját eleveníti meg ez a mű.

5. *Az ibletett olvasó: A bibliai hermeneutika fő aspektusai* / Ulrich H.J. Körtner; [ford. Koczó Pál]; Hermeneutikai Kutatóközpont, 1999. (Hermeneutikai füzetek 19.)

A bibliodráma teológiai alapvetésének kifejtése az „olvasás-teológia” képviselőjének munkája.



## Diakónia az iskolában

Sipos Tamás Norbert

„A szeretet nem csupán érzés, hanem cselekvő életforma.” (Dr. Szathmári Sándor)

**A**zon tűnődöm mostanában, hogy ha engem is ugyanolyan hatások értek volna gimnazista koromban, mint amilyen hatások érik a mostani gimnazistákat, vajon hogyan vészeltem volna át azt a négy évet. Gyorsabb, durvább, brutálisabb, kíméletlenebb lett minden, pedig csak egy tucatnyi év telt el még, hogy érett lettem.

Azt is megláttam, hogy hajlamosak vagyunk olyanok látni saját gyerekeinket is, mint ezt a világot: szív/ lélek/érzés nélkülieknek, mert „már megint hogy néznek ki”, és „hogyan beszélnek”, és „mit csináltál már megint?”

Ott van-e még a lélek a tizenévesekben, a serdülőkben? Van-e még bennük őszinteség, öröm, könnyörület, segítő indulat, amire oly nagy szüksége lenne ennek a világnak?

„A nagy baj az, hogy ma, 2003-ben az elidegenedésnek olyan légritka magaslata jutott el az emberiség egy része, ahol már-már tüdővérzést lehet kapni.” Négy év telt el azóta, hogy egy internetes újságban ezt a nagyon találó és kifejező vélemény megfogalmazták. Azóta a helyzet – sajnos – romlott, mint ahogyan egy-egy egymást követő évfolyam között is képességbeli és magatartásbeli változásokat lehet észrevenni. Rohan a világ, rohamosan változunk, változnak a gyermekeink is.

„Elidegenedés”, „szociális érzéketlenség”, nem csak hallunk/látunk ezekről a médián keresztül, hanem tapasztaljuk mindennapi életünk során. Szükség van a változásra, változtatásra, – érezzük, látjuk, tudjuk – „mert hova jutunk, ha ez így folytatódik tovább?” – tehetjük fel a kérdést.

De mégis milyen lehetőségek vannak a pozitív változtatásra? Mit tehetünk azért, hogy a jelenlegi helyzet ne romoljon tovább, sőt a folyamat fordulatot vegyen?

Szemléletmód-váltás szükséges a meglévő cselekvő generációk tekintetében, valamint a felnövekvő generációk oly módon való *nevelése*, hogy ne kerüljenek ebbe a „légritka” állapotba.

A szemléletmód változás és a jelenlegi helyzet pozitív irányú változása a felnövekvő generáció *nevelésével* mehet végbe. A családok helyzete miatt (a család elértéktelenedése), a családon belüli nevelés egyre eredménytelenebb, valamint a szülői modell sem ezt erősíti

(mivel már ez a generáció is „légszomjjal” küzd), különösen hazánkban. Marad az agyongyötört iskolai nevelés, de az állami intézményekben ma már csak az oktatásra helyezik a hangsúlyt, az oktatás mellett a nevelés teljesen elhanyagolt, még a kerettantervben meghatározott oktatásra sincs igazán elegendő idő – ez a tapasztalat. A túlterheltség miatt a tantervbe beépítve nincs lehetőség a témával kapcsolatos tevékenységre, de még a téma átfogó megismerésére sem.

A *nevelés*en belül más lehetőséget kell keresni, ami nem a tanterv közvetlen keretein belül van, de mégis az iskolához tartozó egyéb tevékenységek között helyezkedik el (kötelező óraszámokon kívül), valamint irányítottan, szakemberek végzik.

Milyen más lehetőségek vannak?

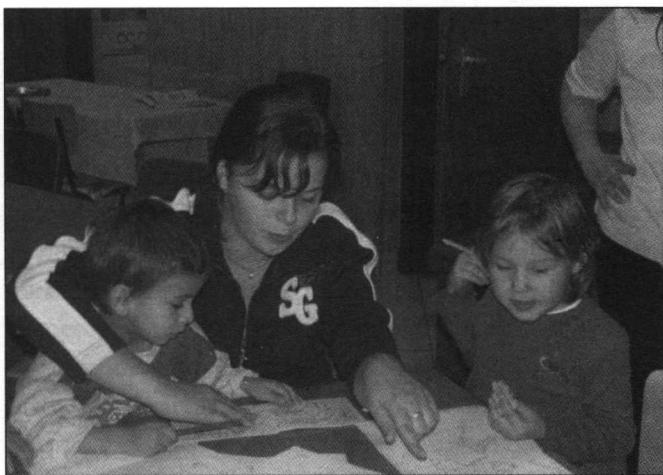
Az iskola pedagógiai programjába bevett, de a kötelező óraszámokon kívül elhelyezkedő (délutáni) foglalkozások között van még lehetőség a megvalósításra (más iskolák által meghirdetett képzésekhez hasonlóan úgy, mint: cserkész, kézműves foglalkozások, énekkar, sportkörök, stb.). Az iskola saját jellegénél fogva különösen a nevelési céljával megegyező programokat/képzéseket bevezethet a pedagógiai programjába. Erre a református oktatási intézmények esetében a Magyarországi Református Egyház Zsinata „lehetőség”-et biztosít (A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Törvénye 2005. évi II. törvény - V. Az intézmény működése - 32.§.).

A nevelésnek milyen eszközzel lehet a kérdést megközelíteni?

Ismeretátadás útján: a téma (szociális érzéketlenség) társadalomra ható – egyértelműen negatív – következményeinek hangsúlyozásával? Egy, a témával foglalkozó publikáció ismertetésével? Bizonyosan nem ez a leghatékonyabb módszer, hanem sokkal inkább a megtapasztalás útján. – Ebben az esetben nem a „szociálisan érzéketlen ember” megismerése („na látjátok gyerekek, ilyenek nem szabad lenni!”), hanem a „szociálisan nehéz helyzetben lévő ember” helyzetének megismerése. Korai tapasztalat/megismerés ebben az esetben = prevenció.

Esetünkben elengedhetetlen a téma – szociális érzéketlenség – következményeinek megismerése, de nem elméleti, hanem gyakorlati síkon. Ebben az esetben megvan a lehetősége annak, hogy a diák kipróbáljon egy ilyen helyzetet, betekintést nyerjen egy ilyen helyzetbe. Ez a tevékenység nem a megtapasztalt helyzettől védi meg, ha-





A diakónia tanulása

nem a saját magában kialakuló, a témával kapcsolatos negatív előjelű nézettől, ami abban az esetben alakul ki, ha nincsen kapcsolata, érintkezési felülete a témával (van, aki viszolyg a fogyatékoságtól és a fogyatékkal élőtől addig, amíg meg nem ismeri „őket”).

Ebben az esetben az érintkezési felület nem a „tudok róla, hallottam róla” kategória, hanem egy kicsit részévé válni, átérezni a helyzet nehézségeit. Mert igazán az válik énünké, amit magunk is átélünk.

A prevenció eszköze: diakóniai tevékenység végzése (tapasztalati tanulás).

A meg tapasztalás általi formálódás – jelen esetben a diákokat a diakónia segítségével próbáljuk formálni. Oktatási intézmény lévén elsődleges célunk a saját diákjaink szemléletének alakítása. Azonban bibliai értelemben maga a diakónia Jézus értünk történt váltságshalála miatt táplált hálából fakad. Az ember önként dönt, és önként vállalkozik erre.

A Lévay József Református Gimnázium és Diákotthonban beindított programban, a diákjainkat felkérjük a diakóniára. Valójában hiányzik a személyes döntés (a megváltásért táplált hálából fakadó indulat).

Van-e ezek után létjogosultságunk diakóniáról beszélni? Megfelelő módon értelmezzük-e a diakóniát? Megfelelő módon ismeri-e meg a diák a diakóniát? A feltett kérdésekre pozitív választ adhatunk: a hangsúlyt a tapasztalati tanulásra helyezve ebben a folyamatban megőrizheti a diakónia valódi rendeltetését.

A program elsődleges célja valójában a diakónia végzése közben szerzett tapasztalatok általi formálás és tapasztalati tanulás. Másodlagos célja pedig maga a diakónia valódi értelme: segítségnyújtás másoknak, ami maradéktalanul végbe is megy.

Diákotthoni nevelőtanárként dolgozom Miskolcon a Lévay József Református Gimnázium és Diákotthonban,

immáron negyedik éve. Szolgálatom első évében az ugyan-csak miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium meghívására vettem részt az ott működő szeretetszolgálat félévzáró alkalmán. Ennek hatására megerősödött a Lévayban is az elhatározás, hogy szükséges valami módon nekünk is szeretetszolgálatot szerveznünk és végezünk.

Próbaévek segítségével, saját lehetőségeinkhez alakítva vezettük be a Szeretetszolgálatot az iskola tevékenységei közé.

A 2004-2005-ös tanévben egy osztályt kértünk fel a programban való részvételre. A tapasztalatokra alapozva úgy döntöttünk, hogy szükség van a szeretetszolgálatra, és hasznosnak bizonyult minden területen (diák – tanár – intézményi kapcsolatok – gondozottak). A 2005-2006-os tanévben az inkább lassú, de megfontolt építkezést szem előtt tartva még mindig csak két osztályt kértünk fel a programban való részvételre.

A 2006-2007-es tanévben már a teljes 10. évfolyamot kértük fel a programra, de még ezt a tanévet is csak próbaéveknek tekintjük. Pozitív visszajelzések esetén szeretnénk szervesen beépíteni a Szeretetszolgálatot az iskola pedagógiai programjába és a felvétellel jelentkezők között is úgy meghirdetni az intézményt, mint amely be kívánja vonni a Szeretetszolgálatba minden diákját.

*A program célja, hogy a helyes értékrendet szem előtt tartó, erkölcsös, az egymás iránti tiszteleten és elfogadáson alapuló életvitelre nevelje és segítse a benne résztvevő diákokat azáltal, hogy olyan, a diákok részére nem megszokott élethelyzetekbe enged betekintést (kiemelten nem egyszeri, hanem egy program részeként több alkalommal történő, rendszeres részvétellel), amivel az átlagos, megszokott életformát élő diákok ritkán, vagy egyáltalán nem találkoznak. A többszöri, rendszeres részvétel az alaposabb megismerést és a mélyebb rögzülést segíti elő. Bővülő látókörük miatt fele-*



Együtt - egymásért



lösségteljesebb gondolkodásra juthatnak. Iskolánk keresztényen jellegéből adódóan fontosnak tartjuk azt, hogy a diákok megismerkedjenek a szereteten alapuló segítségnyújtással.

### Tanulói tevékenység

Meghatározott évfolyamos tanulóink választható módon, csoportosan (legfeljebb 7 fő és a csoport vezetője) hetente, délutánonként Miskolc városának és Miskolc környékének olyan egyházi és nem egyházi intézményeit, közösségeit keresik fel, ahol idősekkel, óvodásokkal, rászorulókkal, eltérő fejlődésű emberekkel, betegekkel találkozhatnak, velük foglalkozhatnak, tanulhatnak, játszhatnak; összegezve: tartalmas közösségben lehetnek. (A 10. évfolyam vesz részt a programban, ez az évfolyam már nem új az iskolában, az intézmény elvárásaival és rendjével ekkorra tisztában vannak, és még úgymond alapképzésben vesznek részt, nincs még fakultáció, előrehozott érettségi, stb.)

Maga a program nem szociális munka, hiszen nem munkavégzést, meghatározott feladatkörök elvégzését várjuk, hanem ún. szeretetszolgálat, amiben aktívan részt vesznek egy-egy más jellegű közösség életében.

Egy tanévben két félévre bomlik a program: a szervezéshez kapcsolódóan a programhoz tartozik egy nyitó és egy záró értekezlet is, amire a diákokon túl a programban résztvevő intézmények képviselőit is meghívjuk.

A nyitó alkalmon sor kerül az intézmények bemutatására a meghívott küldöttek által, ami nagyban elősegíti a választást, valamint sor kerül egy a témával kapcsolatos előadásra és a programmal kapcsolatos fontos információk begyűjtésére és kiadására. Nem felkészítő alkalom, hanem csak nyitó alkalom. Meglátásunk szerint a helyszínek többségével kapcsolatban nincs szükség különösebb és komolyabb felkészítésre, hiszen a diákoknak életszerű, természetes helyzetekben lesz részük javarészt. Olyan helyszínek esetében, ahol erre szükség van, külön megejtjük a „felkészítést” az érintett csoport részére.

A diák a nyitó alkalom során, összességében megláthatja, hogy egy meglehetősen nagy csoport tagjaként lesz része a szeretetszolgálatban, valamint nem csak újfent az iskola törődik vele, hanem egyéb, városi intézmények is.

Az első félévben felkérjük az osztályokat a részvételre, szeptember közepétől kezdődően hat alkalommal (előre meghatározott időpontokban), hetente egyszer történik látogatás ugyanarra a helyszínre. Azért hat alkalommal, mert a szervezési feladatok miatt (program előkészítése, helyszínválasztás, stb.) a hat alkalommal történő látogatás problémamentesen lebonyolítható a téli szünetig

terjedő időszakban, így a látogatások rendje nem törik meg.

A programban az indított osztályok minden diákjának részt kell vennie. A diákoknak lehetőségük van a megadott keretek között olyan intézmények közül választani, ahol szívesen végeznének szeretetszolgálatot (arra is van lehetősége, hogy nem megy oda, ahova nem akar). A program folyamatában a felmerülő problémák esetén van lehetőség az áthelyezésre, átcsoportosításra.

Olyan miskolci és Miskolc környéki intézmények jöhetnek szóba, ahová tömegközlekedéssel viszonylag rövid idő alatt el lehet jutni, valamint ott legalább egy órát eltölthetnek úgy, hogy a foglalkozás teljes időtartama nem haladhatja meg a két tanóra és a hozzájuk tartozó szünetek időtartamát, a 110 percet. Jelenleg 14 intézménnyel van aktív kapcsolatunk.

Szülői nyilatkozatban kérjük a szülők hozzájárulását ahhoz, hogy a gyermek részt vehessen a programban.

A záró alkalmon az intézményekből meghívottak röviden értékelik a diákok tevékenységét, a kísérő tanárokkal együtt. Sor kerül egy kiscsoportos beszélgetésre is, ahol előre kiadott tematika szerint minden diáknak lehetősége van elmondani a programmal kapcsolatos élményeit, tapasztalatait. Köszönetmondás a programban való részvételért.

A második félévben csak azoknak a diákoknak szervezünk látogatásokat a 10. évfolyamról, akik erre önként jelentkeznek. A második félév a tervezhetőség szempontjából hasonló az első félévhez. Ténylegesen önkéntes, különösen nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a diákok mindenfajta befolyás nélkül döntsének. Első számú értékmérője a programnak az önkéntes félév, várhatóan csupán 10%-os lesz a visszajelentkezés, ami önmagában nem rossz arány (ha a társadalom 10%-a ma hasonlóan gondolkodna és élne, nem kellene a szociális érzéketlenséggel szembeszűlnünk). Szerkezetileg célszerű hasonlóan szervezni az első félévhez a tervezhetőség miatt (hat alkalom, csoport, előre meghatározott időpontokban).

Véleményünk szerint akkor eredményes ez a program, ha az hozzásegíti a tanulókat a mai világról, és annak általános elfogadott értékeiről kialakult szemléletük változtatásához. A szemléletváltozásnak elengedhetetlen feltétele az eltérő életvitelű emberek életének, problémáinak, örömeiknek megismerése, ami csak úgy jöhet létre, ha a diákok személyes kapcsolatban lehetnek velük.

Az eredményesség feltétele, és egyben a program célja is maga a részvétel. Nincs számonkérés, hanem inkább tudatos odafigyelés a részvételre és a részvétel tartalommal való megtöltésére.





### Miért jó és hasznos a program?

A diákok tényleges pozitív irányú szemléletváltozását segíti elő a program. A diák megláthatja a program segítségével, hogy a társadalom fontos tagja lehet akkor is, ha életteréhez közeli szinten tervezi jövőjét (a napi szintű, gyakorlati segítségadás nagy dolognak számít a rászoruló szempontjából – nem csak a felelős beosztásban lévő emberek fontosak).

Az iskola – egyházi intézmény kapcsolatának viszonylatában a diák megláthatja, hogy – esetünkben – a Magyarországi Református Egyház oktatási és nem oktatási intézményei szervezeti egységben léteznek (az egyház nem csupán egy haláltusáját vívó falusi gyülekezet). Egyáltalán vagyunk és létezünk ebben a világban, mint Magyarországi Református Egyház.

Az iskola – állami intézmény kapcsolatának viszonyában a társadalom egyházi iskolákról alkotott pozitív szemléletváltozását segíti elő a program.

Szükség van a programra a gyülekezetek és az egyház szempontjából is. Diakóniai szolgálatot a mai gyülekezetek nagy többsége nem gyakorol, részben azért, mert a gyülekezetek tagjai maguk sem alkalmasak erre a szolgálatra a diakónia helyes értelmezésében. Az egyházi iskolából kikerülő, szeretetszolgálatban résztvevő diákok ezt a hiányt pótolhatják, abban az esetben, ha gyülekezeteink integrálni tudják őket.

A közelmúltban két mérést végeztem az érintett diákok körében, ami megadta a választ a cikk kezdetén feltett kérdésekre. A diákok név nélküli tesztlapokat töltöttek ki.

A szeretetszolgálatban résztvettek 86,6%-a értékelte hasznosnak a szeretetszolgálatot, 80% szerint eléri a program a célját, és 79,2% szerint hiteles a program (valóban arról szól a szeretetszolgálat, amire felkészítettük és felkértük őket).

Az eredmények igen biztatóak önmagukban is, különösképpen pedig annak tudatában, hogy a diákok napi-rendjét tekintve kedvezőtlen szerkezetben jelenik meg a program az életükben (délutáni szabad idejükben történő elfoglaltság).

Ezek után arra készültem, hogy az önkéntes félév-re talán még többen is fognak jelentkezni, mint a 2005/2006-os tanévben, amikor 30%-os volt a visszajelentkezés. Ennek ellenére ebben a tanévben csupán 7-8%-os a diákok jelentkezése az önkéntes félévre. Mi lehet ennek az oka?

Végeztem egy újabb mérést, keresve az okot erre a furcsa jelenségre (nem várt pozitív értékelés és kis arányú

önkéntes visszajelentkezés). Több, különböző indokot lehetett megjelölni elsődleges, másodlagos illetve harmadlagos érvként a jelentkezés elmaradására, úgy mint: *információhiány, érdektelenség, túlterheltség, túl sok lenne (a látogatási alkalmak számát tekintve), rossz időpont, „inkább a Tavaszi!”, rossz élmény..., egyéb...*

Ennek a mérésnek az eredménye azt mutatta, hogy elsődlegesen csupán 14 diák – 12,6%, összesen 22 diák – 19,8% érvelt az érdektelenséggel [„jó volt az előző félév, de) igazából nem érdekel”], ami azt gondolom, nem mutat jelentős eltérést, és inkább megerősíti az első kérdőív eredményét.

A megkérdezettek fele hagyatkozott elsődlegesen a túlterheltségre (összességében bőven a fele – 57,6%), amin sajnos nem változtathatunk (az adott lehetőségeinkkel).

A megkérdezettek 20,7%-a jelölte meg elsődlegesen, és összességében 40,5%-a a rossz időpontot (délutáni elfoglaltság: szakkörök, különórák, tanfolyamok, vajmi kevés szabad idő), ami arra enged következtetni, hogy ha más, könnyebben kezelhetőbb időpontba lehetne helyezni a látogatásokat, akkor az önkéntes jelentkezési arány 30% körül mozogna.

Talán érdemes lenne azon elgondolkodni a református oktatáson belül, hogy hogyan lehetne a hit és erkölcs-tan órák számának terhére az óraszámba beépítve teret engedni a szeretetszolgálatnak; különösképpen akkor, amikor nekünk, egyházi/vallási de sokkal inkább keresztyén intézményeknek igazán nagy a témával kapcsolatos felelősségünk első sorban Isten felé, másodsorban társadalmunk felé.

Amikor a diákok egy részének beszámoltam a mérések eredményéről, akkor azon maguk is elcsodálkoztak. „Biztos, hogy 86% tartja fontosnak, még akkor is, ha az eredményt megerősítette a kontroll-mérés is? Mert a beszélgetésekben, a mindennapi, rutinszerű társas kapcsolatainkban nem ez mutatkozik.”

Igen. Ez az eredmény, 86%. Névtelenül, a mélyben, hogy a másik meg ne tudja rólam... Ott van a lélek, az őszinteség, az öröm, a könnyörület, a segítő indulata tizenévesekben, de „névtelenül”. Hogyan lehetne ezeket a felszínre hozni, hogyan lehetne névvel együtt felvállalni ezeket az értékeket? Ez nagy kihívás a XXI. század (református) pedagógiája számára.

(Elhangzott a Református Pedagógiai Intézet és a Lévy József Református Gimnázium és Tóth Pál Kollégium által közösen szervezett 2006 novemberében tartott Jó gyakorlatok konferencián.)



## Pityu szerint a világ...

Miklya Zsolt: *Pityu azt mondja* című kötetéről

Pompor Zoltán

**V**alamikor a Csodaceruza című gyermekirodalommal foglalkozó folyóirat első számaiban jelent meg Miklya Zsolt *Ezüstszín fonál* című első kötetéről egy méltatás. A recenziót olvasva kezdem el érdeklődni Miklya versei iránt, és megvásárolva a verseskötetet nem kellett csalódnom: a gyönyörűen illusztrált könyvben gyermekek számára érthető és megélhető versek sorjáztak. A verseket végigolvasva azt tapasztaltam, hogy Miklya Zsolt a keresztyén verselők legújabb generációjának olyan magányos alakja lehet, akinek van elég mersze kilépni a tradícióból: a gügyögős, a gyermekverset helytelenül pedagógiai-erkölcsi végterméknek használó hagyománnyal szakítva mer igazi költészettel előállni. Nem megtagadva, de újraértelmezve a keresztyén gyermekvers-költészet hagyományát, a gyermek számára is párbeszédképes verses etűdjei könnyeden beszélnek az élet nagy kérdéseiről és Isten szeretetéről, mindenhatóságáról.

Ezt a rendhagyó utat folytatja második, már inkább nagyobb gyermekeknek való *Pityu azt mondja...* kötetében. Az „idősebb” (10 év körüli) korosztályt feltételezi a versformák „elszabadulása” és az illusztráció megkomolyodása is: az *Ezüstszín fonál*-ból megismert Kállai Nagy Krisztina színes, vidám rajzai még magyarázták a verseket a kis versolvasóknak/hallgatóknak, Damó István fekete-fehér grafikái azonban már ritkábban mesélik el a versek tartalmát. Ezek a szabadon szaladó, girbe-gurba sorokba rendezett versek inkább csak gondolatfoszlányok, melyek a gyermek hangján szólnak gyermekhez, felnőtthez egyaránt. Gondolatok, melyek egy kisgyermeket lázba hoznak, melyekről üres perceiben (van ilyen egyáltalán egy gyermek életében?) el tud töprengeni. És mivel ez a gyermek egy keresztyén család közegében éli mindennapjait, gondolatai között imitt-amott feltűnnek a hittanórán, vagy a szülőktől, nagyobb testértől hallott biblikus elemek.

A kisgyermek gondolkodása a transzcendensről merőben eltér a felnőttétől: képes mindenben, mindenhol Istent látni, emberszabásúnak képzei, aki lakik valahol, mindent lát és játszani is szokott, ha úgy tartja kedve. Miklya Zsolt verseinek nagy erénye en-

nek a gyermeki gondolkodásnak a hű megjelenítése. Így válik aztán hihetővé, hogy tényleg a gyermek gondjainak, töprengéseinek a tükröi ezek a lírai meditációk.

A svéd gyermekversek világából ismert beszéd-mód zavarba ejti a felnőtt olvasót, – aki már csak megszokásból is a szerző gondolatait keresi a versekben –, mert a „Pityu-versekben” a szerző nem azonos a lírai énnel. Az eltolódott szerep azonban több haszonnal is jár: a gyermekolvasót nagyobb beleélésre, a hőssel való közös gondolkodásra ösztönzi, míg a felnőtt nagyobb „gyermekismeretre” tehet szert, ugyanakkor istenképe is gazdagodhat. A versekből kihallatszódó gyermekhang rólunk, felnőttekről is kíméletlen kritikával beszél: mennyire érthetetlenül, logikátlanul viselkedünk, mennyire nem vagyunk képesek azt cselekedni, amire a gyermekünket neveljük, mennyire képmutató is néha a mi szeretetünk.

A versekben a költő helyett önmagával találkozik az olvasó. A gyermekhanggal párbeszédre lépve pedig eldönthetjük, hogy képesek vagyunk-e Istent felismerni ezekben a humoros szituációkban, képesek vagyunk-e ezzel a gyermeki hittel szétnézni a világban. Miklya Zsolt verseit mindazoknak ajánlom, akik szeretnének újra rátalálni a gyermeki gondolkodásnak erre az örömmel teli, elfeledett ösvényére.

### Isten hol lakik...

Anya szerint Isten a szívünkben lakik.

Apa még gondolkodik a kérdésen.

A lelkész bácsi múltkor arról beszélt, hogy ott van mindenütt.

Pityu azt mondja, ő a legjobb kapus, ott áll a gólvonal előtt.

Nagyapa mindig felfelé mutogat, a nagy meg templomba hív, és megsimogatja a fejem.

A szomszéd bácsi egyre csak hümmöget, persze ő kertész, honnan is tudhatná.

Most mit gondoljak? Isten hol lakik?



## Nyíló pályázati lehetőségek

Kósa Mónika

**M**agyarország uniós csatlakozásával, és az I. Nemzeti Fejlesztési Terv megszületésével addig soha nem tapasztalt lehetőségek nyíltak meg pályázati pénzek elnyerésére. A 2004-2006-os időszakban 667 milliárd forint vissza nem térítendő támogatás vált felhasználhatóvá, a 2007-2013-as költségvetési periódusban pedig már mintegy 6875 milliárdos büdcséjű pályázati programcsomag kibocsátására készül az Európai Unió. Az előző pályázati időszakban az elnyerhető támogatási összeg több mint kétszeresére érkezett igény pályázatok útján, és ezekből a pénzekből csak vékonyka szelet jutott a versenyszférának, javarészt a közszféra berkeiben kerültek felhasználásra a támogatások, amelynek fényében csak még megdöbbenőbb az a tény, hogy egyházunk csupán elhanyagolható százalékban vett részt ezeken a kiírásokon, a lehívható pénzösszegeknek pedig csak a töredékét sikerült elnyerni és megfelelő módon a református intézmények javára fordítani. Az elmúlt évek során azonban egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a szűkös anyagi keretek miatt működésünk elengedhetetlen feltétele lett, hogy kihasználjuk a pályázatok nyújtotta lehetőségeket a rendelkezésre álló források kiegészítésre.

Az eddigi tapasztalatok sok intézményvezetőt elriaszthatnak a pályázás lehetőségétől, hiszen Magyarországon soha még gyermekcipőben járt mind a pályáztatás, mind pedig a pályázatírás mestersége. Nem is csoda, hogy a kusza, bonyolult és gyakran ellentmondásos felhívások, a hihetetlen mérvű időbeli csúszások (gyakran másfél évig is eltartott, amíg a pályázó hozzájutott a megítélt támogatási összeghez), illetőleg a túlzott mértékű bankgaranciák kérése és az utófinanszírozás sokaknak kedvét szegte. Továbbá az uniós pályázatokról sokan még mindig keveset tudnak, és kevesen ismerik ki magukat abban a bonyolult rendszerben, amelyen keresztül ezekhez a forrásokhoz hozzájuthatunk, pedig egyedülálló lehetőséget biztosítanak az egyébként forráshiány miatt elhanyagolt területek fejlesztésére (humán erőforrás aktiválása, épület felújítás, akadálymentesítés, környezetvédelem, határokon átívelő kapcsolatok erősítése stb.).

Az új kiírások már igyekeznek kiköszörölni az előző ciklusban tapasztalt csorbákat. A 2007-es évvel kezdődő pályázati időszak megnövelt keretösszege mellé az Európai Unió egységes standardokat tartalmazó pályázati modellt alakított ki, amely lényegesen megkönnyíti majd a pályázók dolgát. Ésszerűsödnek a beadandó pályázati anyagok, letisztultabbak lesznek a felhívások, és az új rendszer hozadékaként inkasszós nyilatkozat fejében már bankgaranciát sem kell vállalnia a pályázónak a támogatás igényléséhez. Ezek a pozitív változások ugyan a pályázás egyszerűsödését segítik elő, azonban a nyugati gyakorlatnak megfelelően a támogatás elnyeréséhez nem lesz elegendő pusztán a formai és tartalmi megfelelőség, kiemelkedő minőségű szakmai anyagokat kell majd tudni prezentálni. A pályázatok előkészítése és megírása egyre komolyabb felkészültséget és szakértelmet igényel, nem beszélve arról, hogy a pályázóknak számos olyan területen kell megfelelő ismeretekkel rendelkezniük, amely távol áll a pedagógiától, vagy akár az intézményvezetéstől. A hatás- és környezettanulmányok megírása, a projektek ütemezése és menedzselése, a közbeszerzési eljárások lebonyolítása mind külön hozzáértést kívánnak, mely szakértelmmel még a tender beadása előtt rendelkeznie kell a pályázónak. A piac sajnos súlyos áron méri ezt a szakértelmet, ezért próbált az egyház olyan megoldást találni, amely által hozzáférhetővé válik ez a tudás az egyházi intézmények számára anélkül, hogy még a pályázat megnyerése előtt meg kellene fizetni az árát.

### Aktuális pályázati lehetőségek

Az európai uniós forrásokhoz kapcsolódó pályázatok tömeges megjelenésére ez év nyarán és őszén lehet számítani, azonban a pályázati lehetőségek hosszú időszakra elnyúló hiánya miatt a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség a brüsszeli jóváhagyást megelőzően már kiírta a Regionális Operatív Program első pályázatait. Az unió csak a nyár közepén fogadja majd el Magyarország operatív programjait, ám addig a kormány nem szeretett volna várni, ezért a hét régióban tíz felhívást tettek közzé mintegy 27 milliárd forintos keretösszeggel. Ez azt jelenti, hogy az első pályázati lehetőségek május elején ugyan megjelentek ([www.nfu.hu](http://www.nfu.hu)), a pályázatok többségének megjelenésére azonban a nyár közepéig várni kell.

A jelenlegi kiírások ennek ellenére számos lehetőséget rejtenek magukban az oktatási intézmények számára, amelyekre jogos igényünket már most el kell kezdenünk kifejezni. A 2007-13-as regionális operatív programok első kiírásai valós helyi szükségletekre és széles körű társadalmi egyeztetés eredményeire épülnek, így a régiók, és





ezen belül az érintett oktatási intézmények számára lehetőség nyílt arra, hogy hazánkba érkező uniós források segítségével megvalósíthassák fejlesztési igényeiket.

A most megjelent oktatási intézményekre vonatkozó uniós pályázatok tekintetében a következő régiók érintettek:

### Közoktatási intézmények beruházásainak támogatása (Közép-Magyarország)

A közép-magyarországi pályázat kimondottan közoktatási intézmények számára kínál a neveléshez és az oktatás tartalmi fejlesztéséhez szükséges eszközök beszerzéséhez, valamint a kapcsolódó infrastruktúra fejlesztéséhez támogatást. A pályázat lehetőséget nyújt többek között a közoktatási intézmények felújítására, energiatakarékossá tételére, bútorok, készségfejlesztő eszközök, informatikai eszközök beszerzésére.

A támogatás mértéke pályázónként 10-500 millió forint, az önrész mértéke 10 %.

### Utólagos akadálymentesítés (Nyugat-Dunántúl, Észak-Alföld, Közép-Dunántúl, Észak-Magyarország)

A pályázat a helyi önkormányzatok, helyi kisebbségi önkormányzatok, valamint egyesületek, egyházak, alapítványok, közhasznú társaságok és egyéb jogi személyiségű non-profit szervezetek mint fenntartók által, az intézményekben megvalósuló fizikai (például épületeken belüli liftépítés) és infokommunikációs akadálymentesítést támogatja.

A támogatás mértéke pályázónként 1-25 millió forint, az önrész mértéke 10 %.

Ezek a pályázatok július 16-ig és augusztus 31-ig állnak nyitva a pályázók előtt, a pályázatokhoz azonban már most érdemes hozzá kezdeni, hiszen a pályázat beadásakor kész projekttervekkel, adott esetben benyújtott vagy jogerős építési engedéllyel kell rendelkezni, amely folyamat általában több hónapot is igénybe vesz.

A pályázatok előkészítésének és a pályázati pénzek felhasználásának másik sarkalatos pontja a közbeszerzési eljárás. A közpénzfelhasználás átláthatóságának és ellenőrizhetőségének megteremtése érdekében megalkotott 2003. évi CXXIX. törvény, illetőleg a hozzá kapcsolódó jogszabályoknak (továbbiakban együttesen Kbt.) történő megfelelés még nehezebbé és bonyolultabbá teszik a pályázás folyamatát. A támogatást felhasználó kedvezményezettek, még ha nem is tartoznak a klasszikus ajánlatkérők közé, a támogatás igénybevétele kapcsán automatikusan bekerülnek a Kbt. hatálya alá. A pályázati úton elnyerhető támogatások megvalósítása során tehát ezzel a kötelezettséggel számolnunk kell, amelyre már a pályázat előkészítő szakaszában nagy figyelmet kell fordítani, hiszen a nem megfelelő tervezés jelentős időbeli csúszást, és felesleges, ám annál súlyosabb anyagi kiadásokat eredményezhet, ami magának a támogatásnak a felhasználását fenyegeti, hiszen az Uniós pályázatok esetében fokozott figyelem kíséri ezeket az eljárásokat. A közbeszerzés mellőzése esetében a támogatástól azonnal elesünk, a közbeszerzési jogsértéseket vizsgáló Közbeszerzési Döntőbizottság pedig súlyos büntetéseket szab ki. De a bírság kiszabásához nem kell az eljárás mellőzéséig elmenni, hiszen a legapróbb jogsértés elég ahhoz, hogy elmarasztaló ítélet szülessen.

A Református Egyház felismerve ezen feladatok szükségszerűségét és nélkülözhetetlen voltát, tevékenységét kiterjesztve létrehozott egy olyan szakértői csoportot, amely készen áll arra, hogy összefogja, koordinálja és menedzselje az egyház intézmények pályázati törekvéseinek minden egyes szakaszát, legyen szó akár az adott pályázat megírásáról, vagy akár a pályázathoz kapcsolódó szigorú közbeszerzési eljárások lebonyolításáról.

A Református Egyház Szeretetszolgálati Iroda által a pályázatok megírása és előkészítése valamint a közbeszerzési eljárások előkészítése ingyenesen hozzáférhetővé válik az intézmények számára, amelynek költsége csak a pályázat tényleges elnyerése esetén merül fel, és a pályázati támogatásból kerülne kiegyenlítésre, így a pályázatokon való részvétel valóban nem jelentene plusz terhet és költséget az intézmények számára.

A Református Egyház Szeretetszolgálati Iroda támogatást kíván nyújtani továbbá az összes, a közbeszerzést is érintő kérdésben. A közbeszerzési kötelezettség megállapításától az egyes eljárások teljeskörű lebonyolításáig minden területen felkínáljuk szakértő és támogató segítségünket, hogy ebben az ismeretlen és nehézségekkel teli rendszerben is megtaláljuk azokat a megoldásokat, amelyekkel a református intézmények minimális energia- és költség ráfordítással eleget tehetnek a törvény által meghatározott közbeszerzési kötelezettségeiknek, és elkerülhetik az esetleges számonkéréseket, pénzbüntetéseket. A törvény ismeretének hiánya nem mentesít annak betartása alól, azonban a törvény alapos elméleti és gyakorlati ismeretével alkalmazhatóvá válnak azok az ismérvek,



amellyel a közbeszerzés valóban beteljesíti szerepét. Ezáltal az intézmények nem lesznek kiszolgáltatva többé sem a bonyolult jogszabály- és törvényhálóknak, sem pedig a nem megfelelő minőségben teljesítő ajánlattevőknek, beszállítóknak, kivitelezőknek.

Az elmúlt évek alatt mindannyiunk számára nyilvánvalóvá vált, hogy a pályázati és közbeszerzési rendszer azon kívül, hogy számos egyedülálló lehetőséget kínál, olyan felelősséget és terhet ró valamennyiünkre, amellyel külön-külön nem vagyunk képesek megbirkózni a szükséges szakértelem hiányában, de a református egyház immár felkészen áll ezen feladatok elé, hogy segítse intézményeinek munkáját, és támogatásával szolgálja fejlődésüket.

### Pályázatírás és Közbeszerzés

A Szeretetszolgálati Iroda szeretne aktív szerepet vállalni az egyház és intézményeinek fejlesztési elképzeléseinek megvalósításában, amelyben alapvető célunk minél több terhet levenni a pedagógusok és intézményvezetők válláról. Amennyiben tehát az alábbi feladatok valamelyikében segítségre és támogatásra van szüksége, nyugodtan keressen fel bennünket!

- Pályázatok elkészítése, menedzselése, konzorciális partnerek felkutatása.
- Pályázatokhoz kapcsolódó közbeszerzési eljárások előkészítése, lebonyolítása.
- Közbeszerzési kötelezettség megállapítása.
- Közbeszerzési szabályzat elkészítése.
- Közbeszerzési eljárások teljeskörű lefolytatása.

Református Egyház Szeretetszolgálati Iroda (1146 Budapest, Hungária krt. 200/A)

Tel: 460-07-47; e-mail: [czibere.karoly@zsinatiiroda.hu](mailto:czibere.karoly@zsinatiiroda.hu)

### E számunk szerzői:

Bárdi Árpád	tanár, Karácsony Sándor Református Általános Iskola, Budapest
Cs. Szabó Sándor	vallásstanár, Csokonai Vitéz Mihály Református Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium, Csurgó
Dr. Kopp Erika	egyetemi docens, KRE-BTK, Budapest
Kósa Mónika	pályázati és közbeszerzési referens, Református Egyház Szeretetszolgálati Iroda, Budapest
Muntag Ildikó	könyvtáros, Országgyűlési Könyvtár, Budapest
Dr. Nagy István	tanszékvezető főiskolai tanár, KRE-TFK, Nagykovács
Sipos Tamás Norbert	vallásstanár, nevelőtanár, Lévy József Református Gimnázium és Diákotthon, Miskolc
Suhajda Edit	magyartanár, Budapest

### E számunk képei:

E számunk képeit az írásk szerzői (Muntag Ildikó, Sipos Tamás és Bárdi Árpád) bocsátották rendelkezésünkre. A Karácsony Sándor Református Általános Iskola erdei iskolásairól Csikós Ida osztálytanító készítette a képeket 2006. őszén a Balaton-felvidéken. Köszönjük! A Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola gyakorló általános iskolájában készült képek a 2007. évi anyanyelvi tanítási versenyen készült.

### Következő számaink tartalmából:

100 éves a nemzetközi cserkészmozgalom  
Szenvedélyeink

Pedagógus-teljesítmény  
A hitoktatás célja





### Lapunk előfizetési díjai 2007-re:

Lapunk 2007-re előfizethető a mellékelt postai csekken vagy átutalással (OTP 11701004-20192129). A közlemény rovatba írják bele az előfizető nevét és az MRN 2007 rövidítést. Kérjük, ügyeljenek arra, hogy olvasónkat azonosítani tudjuk!

Az előfizetésről számlát küldünk 2007-re. Akik csak a számla beérkezése után utalnak át, kérjük, hogy a lapban található megrendelőlapot a számlakérő adataival faxon vagy postán küldjék vissza az RPI címére.

Lapunk alacsony árfekvését a szerzők önzetlensége és mérték-tartása, illetve a Református Pedagógiai Intézet zsinati költségvetése teszi lehetővé.

Kérünk és buzdítunk mindenkit, hogy a lap megjelenését előfizetésével továbbra is támogassa!

Egy példány ára:	273 Ft	( 2 60 Ft + 5% ÁFA)
Éves előfizetési ár:	1638 Ft / év	(1560 Ft + 5% ÁFA)
Kedvezményes éves előfizetési ár*:	1533 Ft / év	(1460 Ft + 5% ÁFA)
ORTE-tagoknak:	ingyenes	

\* Református egyházközségeknek, református közoktatási intézményeknek, és ezek munkatársainak, lelkészeinek, református közoktatási szakértőknek, valamint a legalább két éve előfizetőknek.

## Magyar Református Nevelés

Megjelenik évente 6 szám.

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1146 Budapest, Abonyi u. 21.

Lapzárta: 2007. április 20.

Felelős kiadó: Márkus Gábor

Főszerkesztő: Márkus Gábor

Szerkesztő: Pompor Zoltán

Postacím: 1440 Budapest 70., Pf: 5.

Tel./Fax: 06-1-351-9842

E-mail: mrn2000@freemail.hu

Tervezés és tördelés:

smArt DesignStudio

Tel.: 06-87-571013

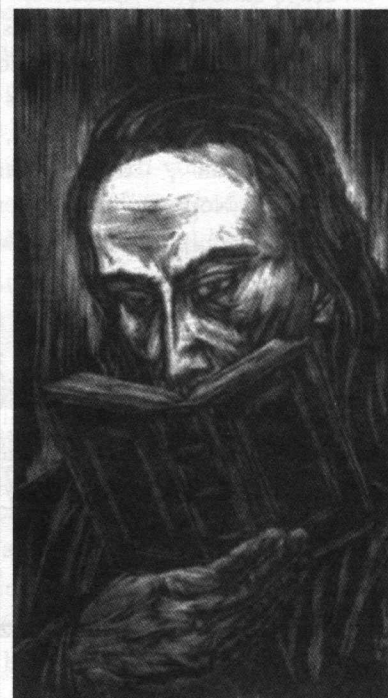
Internet: www.sm-art.hu

Megrendelni a 2007. év számait a kiadó címén lehet.

Korábbi példányok korlátozott számban kaphatóak 168 Ft / db áron.

A kiadó RPI működését támogatja az Oktatási Minisztérium és a Magyarországi Református Egyház Zsinata.

(A szerzők és a szerkesztőség álláspontja egyes kérdésekben eltérhet.)  
Észrevételeiket, cikkeiket szeretettel várjuk!



## MEGRENDELÉS



Megrendeljük a **Magyar Református Nevelés** pedagógiai szaklap 2007. évi számait \_\_\_\_\_ példányban.

A megrendelő megnevezése: \_\_\_\_\_

A megrendelő címe: \_\_\_\_\_

A számlakérő megnevezése (ha eltér): \_\_\_\_\_

A számlakérő címe: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
cégszerű aláírás

